

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Haridusteaduste (humanitaarsed) õppekava

Toivo Perend

## SISEHINDAMISE LÄBIVIIMISEST TARTU JA VÕRUMAA ERAKOOLIDE NÄITEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Hasso Kukemelk

Läbiv pealkiri: sisehindamise läbiviimisest erakoolides

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Hasso Kukemelk (dotsent)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Anu Sarv (lektor)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

## Sisukord

SISSEJUHATUS .....	3
1. SISEHINDAMINE .....	5
1.1 SISEHINDAMISE MÕISTE.....	5
1.2. KVALITEEDIJUHTIMISE MÕISTE.....	6
1.3 SISEHINDAMINE KOOLIS .....	8
1.4 SISEHINDAMINE EESTI KOOLIDES .....	10
1.5 KOOLIDE SISEHINDAMINE .....	11
1.6 UURIMUSE EESMÄRK JA UURIMISKÜSIMUSED .....	12
2. METOODIKA.....	13
2.1 VALIM .....	13
2.2 ANDMEKOGUMISMEETOD.....	13
2.3 PROTSEDUUR JA USALDUSVÄÄRSUS.....	14
3. TULEMUSED .....	16
3.1 KOOLIJUHI TAUST JA KOOLIJUHIKS SAAMINE.....	16
3.2 MOTIVATSIOON KOOLIJUHINA TÖÖTAMISEL.....	18
3.3 KOOLIJUHTIMINE JA KOLLEKTIIVI KAASAMINE.....	19
3.4 SISEHINDAMISE LÄBIVIIMINE, TULEMUSED JA MÕJU KOOLILE.....	20
3.5 ÕPPEKASVATUSPROTSESSI MEETODITE OLULISUS JA RAKENDAMINE .....	22
3.6 ÕPETAJATE ETTEVALMISTUS JA KOGEMUSED.....	24
3.7 ERAKOOLI JÄRJEPIDEVUS JA ERILISUS.....	25
3.8 KRISTLIKE PÕHIMÕTETE JÄRGIMINE KOOLIJUHTIMISES JA -KORRALDUSES.....	26
4. ARUTELU .....	28
KOKKUVÕTE .....	31
SUMMARY .....	33
TÄNUSÕNAD.....	35
AUTORSUSE KINNITUS.....	35
KASUTATUD KIRJANDUS .....	36
LISA 1.....	39

## SISSEJUHATUS

Eesti haridusseadus (1992) sätestab, et ühiskonnas toimub järjepidev teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtuste ja käitumisnormide edasiandmine ja õpetamine. Kool haridusasutusena on organisatsioon, mis peab tagama seaduse poolt nõutud tingimuste täitmise ja elluviimise. Seda kinnitavad ka Salumaa ja Talvik (2004), et “kooli tegevuse aluseks on riiklik õppekava, kus on fikseeritud kooli personalile õppe- ja kasvatuseesmärgid (lk 10). Eesmärgid ja arengukavad peavad valmima ja rakendatama juhi ehk direktori eestvedamisel. Nagu möönavad Salumaa, Talvik ja Saarniit (2007), siis “strateegiline juhtimine ja sealhulgas sisehindamise läbiviimine on oluline valdkond koolijuhi töös, mis tagab õppeasutuse jätkusuutlikkuse ja pideva arengu” (lk 7).

Õpiedukus omakorda sõltub väga tugevalt õpikeskkonnast. OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) PISA-uuring (*Programme for International Student Assessment*) (2009) näitab, et keskmisest kõrgemad õpitulemused on koolides, kus üldine distsipliin, õpetajate positiivne ja sõbralik käitumine ja õpetaja-õpilane suhted on prioriteetideks. Samas peavad koolid võtma vastu kõik õpilased, kes on seaduste järgi kohustatud haridust saama ning ei saa valida endale selles mõttes “paremaid õpilasi”. Macbeath (1999) märgib, et koolid teenivad lapsi ja noori inimesi läbi põlvkondade ja kannavad pikaajalisi eesmärgi. Seepärast peaks kool keskenduma eelkõige võimalikult hea hariduse ja kasvatuse andmiseks, mitte proovima muuta voolitavat alusmaterjali endale sobivamaks. Nikkanen ja Lyytinen (2005) kirjutavad, et “teadlikkust süvendav hindamine on enesehindamine, kus individid on iseenda või töökollektiivi tegevust hindav subjekt” (lk 178).

Bakalaureusetöö eesmärgiks on selgitada, kuidas toimub sisehindamine ja millega arvestavad koolijuhid selle läbiviimisel kahe Tartu ja ühe Võrumaa erakooli näitel, kuna 2011. aastal avaldatud uurimus “Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid” (Türk, Haldma, Kukemelk, Ploom, Irs & Pukkonen, 2011) möönab, et “kooli sisehindamise protsess on paremini käivitunud suurtes koolides võrreldes väikeste ja erakoolidega” (lk 202). Töö eesmärgi saavutamiseks analüüsiti ja tutvuti eelnevate uurimustega ning viidi läbi fenomenograafiline uurimus. Põhiliseks uurimisvaldkonnaks on, kuidas ja millistel põhimõtetel viivad erakoolide direktorid oma koolides läbi sisehindamist.

Töö autor püstitas kaks uurimisküsimust:

- 1) milliseid praktilisi lahendusviise kasutavad erakooli direktorid sisehindamise läbiviimisel;
- 2) milliseid kontekstuaalseid asjaolusid ja põhimõtteid arvestavad erakoolide juhid sisehindamise läbiviimisel.

Oluline on välja selgitada, milliseid meetodeid koolijuhid eelistavad ning millised on põhjendused vastavate tegevuste selgitamiseks ja õigustamiseks. Samuti otsib uurimustöö selgitavaid kirjeldusi koolijuhtide arusaamisest ja tõlgendusest sisehindamise kui tervikliku protsessi suhtes koolis. Lisaks uuritakse õppekasvatusprotsesside ja sisehindamise võimalikke seoseid, mis võivad avalduda sisehindamiste tulemustes.

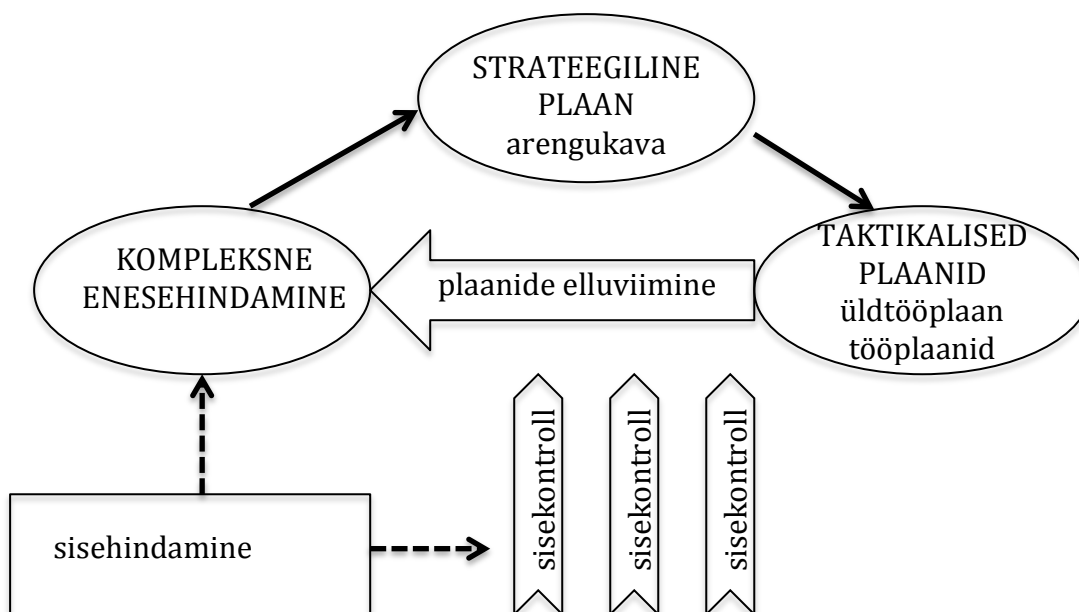
Töö on jaotatud neljaks osaks. Esimeses osas kirjeldatakse lähemalt sisehindamise ja kvaliteedijuhtimise mõisteid, sisehindamise protsessi haridusasutustes ja antakse ülevaade varasematest uurimustest sisehindamise kohta Eestis ja mujal maailmas. Teises osas annab autor ülevaate valimist, andmekogumismeetodist ja protseduurist. Kolmandas osas esitatakse uurimistulemused vastavalt teemadele. Neljandas osas analüüsitakse uurimistulemusi fenomenograafilise uurimismeetodi alusel. Käsitletakse, millised on kolme Eesti erakooli näitel praktilised toimingud sisehindamise mehhanismide ja meetodite osas, kui vajalikuks ja kasulikuks neid peetakse ja milliseid erinevusi ja sarnasusi leidub erakoolide toimimises, millised on koolijuhtide arusaamad ja tõlgendused sisehindamisest, õppekasvatusprotsesside olulisusest, koolijuhtimise printsiipidest ja praktikast.

## 1. SISEHINDAMINE

### 1.1 Sisehindamise mõiste

Salumaa, Talvik ja Saarniit (2007) kirjutavad: “Sisehindamine on pidev protsess, mille eesmärgiks on tagada õpilaste arengut toetavad tingimused ja kooli järjepidev areng, selgitades välja kooli tegevuse tugevused ning parendusvaldkonnad (...) nimetatud eesmärgist lähtuvalt analüüsitakse kooli sisehindamisel õppe- ja kasvatustegevust ja juhtimist ning hinnatakse nende tulemuslikkust” (lk 344). Nikkanen ja Lyytinen (2005) toovad sisehindamise all välja viis valdkonda, mida saab liigitada sisehindamise all: “mõjus-, kvaliteedi-, arendus-, sotsiaalse tõhususe, ökonoomsus- ja tootlikkustulemuste mõõtmine” (lk 220-223). Inspectorate (2012) kirjeldab sisehindamist kui kollektiivset ja reflekteerivat eneseanalüüsi protsessi, mille ajal kooli juht, valdkonnajuhid, õpetajad, kooli ülalpidajad ja lapsevanemad osalevad kooli tööd analüüsivas uuringus. MacBeath (1999) käsitleb sisehindamist kui mitmemõõtmelist pidevat protsessi, mille käigus kool otsekui jutustab oma loo läbi sisemiste ja väliste stiimulite, milleks on näiteks indiviidi- ja grupikogemused, kollektiivi suhtes, seadusse, õppekavad, õpilaste tagasiside ja lapsevanemad. Swaffield ja MacBeath (2005) kirjeldavad sisehindamist kui miskit, mida koolid teevad iseenda jaoks oma tuleviku tarbeks. See on otsekui pidev protsess. Kitsing (2008) defineerib sisehindamist kui “teadlikult juhitud hindamisprotsesside (omavahel seostatud ja loogilises järjestuses) jada ning seda toetavate dokumentide ja ressursside eesmärgipärase rakendamise tasakaalustatud tervikut” (lk 11).

Sisehindamine ise on osa laiemast süsteemist, mis on kokkuvõtvalt strateegiline plaan. Strateegiline plaan on kooli juhtkonna tegevus ja tema poolt langetatud otsuse, mille põhjal kavandatakse edasine tegevus. See on kui vihmavari, mille alla on koondunud kogu kooli personali tööine tegevus. “Plaanist saavad alguse iga kooli töötaja individuaalsed eesmärgid selles organisatsioonis” (Salumaa & Talvik, 2004, lk 15). Juhil on organisatsiooni eesotsas täita võtmeisiku ja eeskuju roll. “Juhtimine eeldab visioonitunnet, tulevikunägemuste arendamist ja levitamist. See eeldab ka töökollektiivi liikmete intellektuaalset aktiveerimist uute mõtlemis- ja töömeetodite esiletoomiseks ja õppimisimpulsside loomiseks” (Nikkanen & Lyytinen, 2005, lk 69). Lisaks sõltub juhi edukus sellest, kui hästi suudab ta laiema sotsiaalse ja organisatoorse kontekstiga suhestuda (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004), milleks antud juhul on kool ühiskonnas.



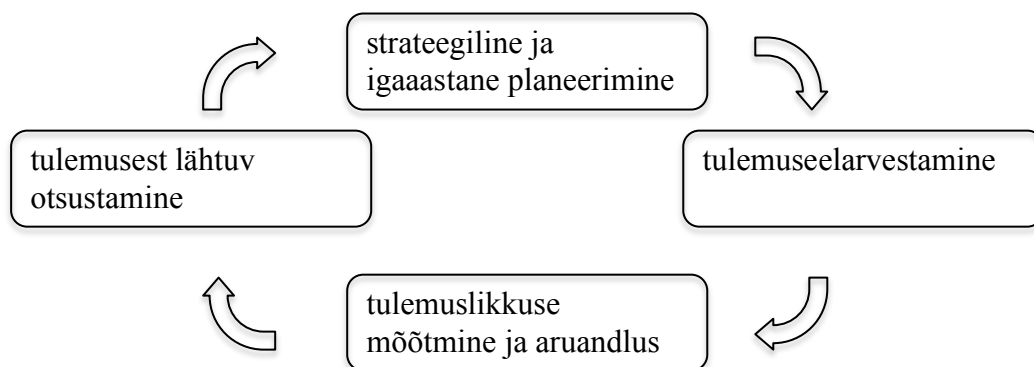
Joonis 1. Kooli ja koolieelse lasteasutuse planeerimise süsteem (Salumaa & Talvik, 2004).

### 1.2. Kvaliteedijuhtimise mõiste

Kvaliteedijuhtimine on laiem mõiste, mida saab tõlgendada mitmeti. Käesolev töö mõistab kvaliteedijuhtimist mitte äri-, vaid koolikontekstis. Hea hariduse omandamise võimaldamine eeldab teiste mõjurite kõrval ka tõhusalt ning sihipäraselt toimivat koolisüsteemi. Nagu kirjutavad ka Türk et al. (2011) “koolis keskendutakse eelkõige protsesside juhtimisele, et õppe- ja kasvatusprotsessides osalenud koolilõpetaja oleks täiskasvanute maailmas võimalikult edukas” (lk 21).

Laialt tuntud ja kasutatud leidev kvaliteedijuhtimise mudel on Demingi pideva parandamise mudel, mida lühendatult tuntakse kui PDCA tsüklit (*plan, do, check, act*) või Demingi ratast (Moen & Norman, 2011). Sisuliselt tähendab Demingi ratas kindlate ja sihipärase tegevuste kordamist mingi ajaperioodi vältel. PDCA tsüklil koosneb neljast komponendist (American Society for Quality):

- planeeri – tuvasta ja leia võimalik muutuja, koosta plaan;
- teosta – tee pilootkatsetus, vii läbi väikesemahuline uurimus;
- kontrolli – reflekteeri katsetust, analüüsi uurimust ja identifitseeri õppimispunktid;
- mõjuta – kontrolli ja parenda süsteemi ilmnunud asjaolude põhjal.



Joonis 2. Demingi rattal põhinev juhtimisüsteem (Balanced Scorecard Institute).

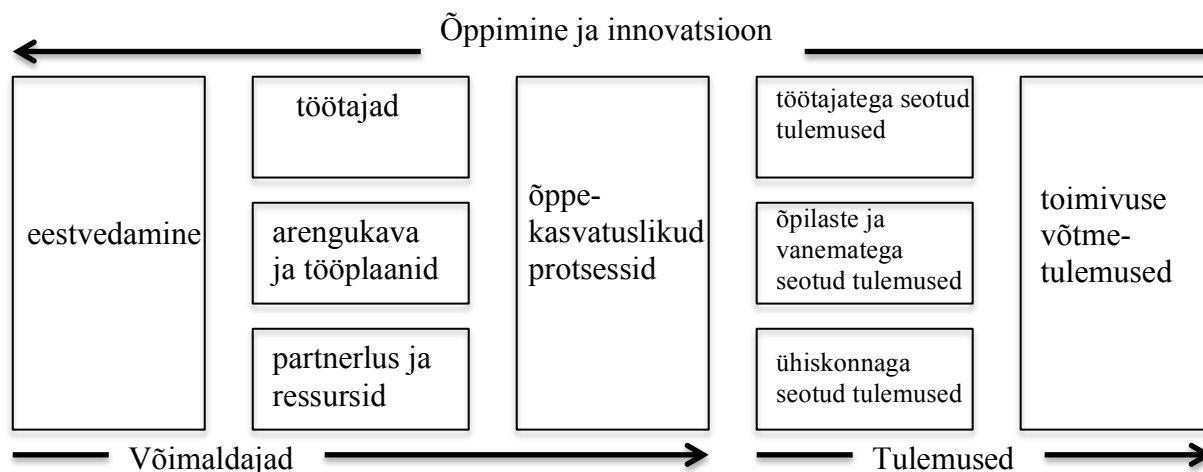
Kogemus PDCAga alates selle arengust 1994. aastast alates näitab, et PDCA tsükkel (Moen & Norman, 2011):

- on sobiv kõikidele organisatsioonidele kõikidel tasanditel;
- annab selge teoreetilise raamistiku arendusmeetodite parendamiseks;
- annab võimaluse plaanil seostuda ja kohanduda vastavalt õppimisele;
- annab inimestele lihtsa võimaluse pidevaks eneseanalüüsiks ja enda tegevusest õppimiseks;
- hõlbustab meeskonnatööd edu ja arengu saavutamiseks.

Eestis on kvaliteedijuhtimise valdkonnas kasutusele võetud süsteem, mis on välja arendatud EFQM (*the European Foundation for Quality Management*) täiuslikkuse mudeli baasil – iga kool küll valib oma parima sobiva meetodi, kuid näidispõhjad koolidele on tehtud just EFQM baasil. EFQM ise on tuletatud PDCA tsüklist, mis on kvaliteedijuhtimise üks alusmodelitest. EFQM mudel koosneb üheksast valdkonnast, mis on olulised organisatsiooni tulemuslikkuse kujundamisel. Steed jt on põhjendanud ja grupeerinud neid valdkondi järgnevalt (Türk, et al. 2011):

- eestvedamine ja eesmärgi ühtsus – printsiibi täiuslikkus tähendab koolijuhtide nägemuslikku ja inspireerivat eestvedamist, millega kaasneb organisatsiooni eesmärgi ühtsus kõigi jaoks;
- kooli arengukava ja mitmesugused tööplaanid;
- töötajad, nende arendamine ja kaasamine eeldab töötaja panuse maksimeerimist organisatsiooni tulemuslikkusse nende arengu ja kaasamise kaudu;
- partnerlus ja ressursid;
- õppekasvatuslikud protsessid;

- õpilaste ja nende vanematega seotud tulemused – printsiibi täiuslikkus tähendab pikaajalise väärtuse loomist huvigrupi jaoks;
- töötajatega seotud tulemused;
- ühiskonnaga seotud tulemused;
- toimivuse võtmetulemused ja tulemustele orienteeritus tähendab selliste tulemuste saavutamist, millega on rahul organisatsiooni kõik olulised huvigrupid.



Joonis 3. EFQM täiuslikkumudel (EFQM).

Kitsing (2008) on võtnud EFQM mudeli olemuse kokku: “suurepäraseid tulemusi organisatsiooni tegevuse võtmenäitajate, klientide, töötajate ja ühiskonna jaoks on võimalik saavutada poliitikat ja strateegiat, töötajaid, partnerlussuhteid ja ressursse ning protsesse suunava eestvedamise kaudu” (lk 99). Seega rõhutab mudel, et sisehindamisel tuleb keskenduda nii eesmärkidele, protsessidele kui ka inimestele, neid omavahel tasakaalustades. “Nii saavutatakse tasakaal sisendi (võimaldajate), protsesside ja tulemuste vahel” (Türk, et al. 2011, lk 24). Samuti selgub, et EFQM mudel rakendub kolme suure näitaja kaudu: esiteks on see organisatsiooni üldise kvaliteedijuhtimise alus, teiseks on see enesehindamisel kasutatav vahend ja kolmandaks on see üldine raamistik Euroopa Kvaliteediauhinna saamiseks (Nabitz, Klazinga & Walburg, 2000).

### 1.3 Sisehindamine koolis

MacBeath (1999) rõhutab, et töökollektiiv peab üheselt aru saama kasudest, mida nende tehtav töö annab neile isiklikult ja koolile. Arhipova (2010) kirjutab, et enesehindamine on hindamise protsessi kõige olulisem komponent, sest:

- asutuses töötavatel ekspertidel on selle tööst täielikud teadmised;



- need eksperdid peavad kvaliteedi parandamiseks töötama;
- seetõttu on eksperdid muutuste tegemiseks motiveeritud;
- kindel on see, et hindamine annab asutuse töö kvaliteedi parandamiseks oma panuse.

Nikkanen ja Lyytinen (2005) kasutavad mõistet “õppiv kool”, mis peab sisehindamise käigus muuhulgas tähelepanu pöörama ka väärtustele ja väärtushinnangutele, sest need on olulised mitte ainult kogu töökollektiivi arenemise ja arendamise seisukohast, vaid ka seetõttu, et need selgitavad valitsevaid väärtusi ja edendavad ühtlasi töökollektiivi kõigi liikmete vaimset kasvamist ja erialase identiteedi kujunemist. Nikkanen ja Lyytinen (2005) kirjutavad, et “väärtuste hindamine ja väärtusdiskussioon aitavad kaasa meeskondade moodustamisele ning liikmete ja meeskondade vastuolude lahendamisele, parandavad otsustusvõimet ja töökollektiivi sisemist harmooniat, suurendavad avatust muutustele ja muutumisvõimet ning pühendumist põhjendatud eesmärkidele” (lk 242).

Tänapäeva koolides on sisehindamine muutunud senisest üldisest hariduspraktikate hindamisest märksa enam analüüsimisele ja uurimistulemuste rakendamisele klassiruumi tasandil (Scheerens, Ehren, Slegers & de Leeuw, 2012). Ühe erandina Leedu Gabijose gümnaasiumi näitel, mis parema meeskonnatöö nimel “hindab iga õpetaja professionaalsust ja töö kvaliteeti, ühe tunni õnnestumist, ühe protsessi silmapaistvust...mida parem on iga osa kvaliteet, seda parem on tervik” (Klimaviciene & Sirutavičiūtė, 2010, lk 93).

Dimentova (2010) kirjeldab, kuidas kool arendab meetodite ja tasemete valikut selle tegevuse tulemuste hindamiseks:

- õpetajaskond arutleb ja hindab tegutsemist regulaarselt vastavalt siseauditi kalenderplaanile;
- Koordinatsiooni Siseauditi Grupp – 13 õpetajast koosnev analüüsigrupp, mis on moodustatud arvestades õpetajate kompetentsust, organisatoorseid võimeid ning IKT kasutamise oskust;
- erinevate uurimismeetodite kasutamine: intervjuud, dialoogid, küsimustikud, dokumentide analüüsid;
- uued valdkonnad kooliarengus: kooli maine kujundamine, lastele vajalike muutuste tüüpide tajumine, õppimisega kooskõlas oleva turvalise keskkonna loomine.

Kooli sisehindamine on saanud kooli keskseks arendamismeetodiks paljudes riikides – vahe on selles, kuidas see on seadustega reguleeritud. “Sisehindamine on 2001. aastast olnud riikliku järelevalve prioriteet, et juhtida õppeasutuste tähelepanu sisehindamise vajalikkusele õppeasutuse arengu seisukohalt...soovituslik on see Iirimaa, Austrias. Saksamaa kuuel

liidumaal on sisehindamine pandud toimima paralleelselt õppetunni tulemuslikkuse ja kooliprogrammiga” (Õppeasutuse sisehindamine, 2006, lk 3).

Sisehindamist koolis peab ääretult oluliseks ka OECD, mille uuringu raames Faubert (2009) viitab selle tähtsusele eelkõige kooli enda ja aruandluse arendamise mõttes. Seega saab väita, et sisehindamine koolides on vähemalt Euroopas aktuaalne ja laialdast rakendust leidev arenguprotsess.

#### *1.4 Sisehindamine Eesti koolides*

Kooli ülesannet peab iga kool defineerima või mõtestama ise. Hugo Treffneri Gümnaasium Tartus on muutunud üheks eduka kooli sümboliks tänases Eestis. Ojaveer ja Punga (2010) kirjutavad: “Oleme viinud kooli juhtimise valdkondlikule tasandile ning loonud meeskonnatööd toetava töökeskkonna. Igal valdkonnal on oma tööplaan, on määratud konkreetsed vastutajad (aineosakonnad, kooliarenduse töörühmad ja nende esimehed). Seega on otsustamisse ja kooli juhtimisse kaasatud kogu kooli õpetajaskond” (lk 31). Taoline juhtimine loomulikult laiendab vastutuse kõikidele pedagoogidele koolis ja samas vähendab sõltuvust koolijuhist, kuid see eeldab ka õpetajate suurt panust ja pühendumist. Ojaveer ja Punga (2010) toovad veel välja, et “õppeaastas on meil keskmiselt kümme õppenõukogu koosolekut...niisugune töökorraldus eeldab pidevat kavandamist koolitöö kõigis valdkondades, ühtlasi sunnib ka õpetajat oma tööd rohkem planeerima” (lk 31).

Sisehindamine on juurutatud ka koolieelsetes asutustes. Haridus- ja teadusministeeriumi (HTM) analüüsist (Õppeasutuse sisehindamine, 2006) selgub, et kui 2001/2002 õppeaastal hinnati koolieelsetes asutustes sisehindamise efektiivsust kriteeriumiga “hea” vaid 18%, siis järgneval aastal juba 37%. Paralleelselt sellega paranes märkimisväärselt kriteerium “puudulik” seis – 2001/2002 aastal hinnati sisehindamist puudulikkust 23% juhtudel, kuid järgneval aastal vaid 8% (HTM, 2006). Üldhariduskoolides toob sama uuring välja samuti positiivse arengu – 2001/2002 õppeaastal hinnati üldhariduskoolide sisehindamise efektiivsust kriteeriumi “puudulik” järgi kogunisti 50% juhtudel, järgneval õppeaastal aga vaid 10% juhtudel.

Riiklikul tasandil on sisehindamine tehtud võimalikult ühtseks süsteemseks tervikuks. Juhitakse seda HTM-i kaudu, mis on aastate jooksul pannud avalikku andmebaasi üles võimalikult mitmekesist materjali, infot ja abivahendeid, näidisdokumente ja dokumendipõhjasid, et haridusasutused suudaksid ja oskaksid sisehindamist läbi viia. Oluline on asjaolu, et HTM on sätestanud piirid ja rollid – koolid viivad läbi sisehindamist, kuid riik

teostab riiklikku järelevalvet ja välishindamist. Mõlemad andmed kokku pannes saadakse võimalikult laiaulatuslik info, mille abil hariduskorraldust analüüsida ja parendada.

### 1.5 Koolide sisehindamine

Koolide hindamise laiema leviku ees on olnud üldine kvaliteedijuhtimise idee teke. Jaapanlased reformisid ja muutsid oma majandust ja tööstust visioonile suunava tehnikaga, mida kutsutakse täielikuks kvaliteedijuhtimiseks (*total quality management*, TQM). TQM-i süstemaatiline lähenemine haridusele aga põhineb suuresti Demingi rattal, mis ei käsitle organisatsiooni toimimist mitte niivõrd produktiivsena, vaid keskendub organisatsiooni olemusele ja kuidas seda vajadusel muutma peaks (Lunenburg, 2010).

Elmore (2000) juhindub koole uurides sellest, et alus perspektiivikale koolile on ehe ja efektiivne juhtimine – kooli juhtkond peab osalema sisehindamisel sama aktiivselt nagu oma muudes töökohustustes (kõrgema taseme juhtimine, järelevalve, õpetajate mentorlus).

MacBeath (1996) pakub välja neli prioriteeti kooli hindamise arendamiseks: 1) sisehindamine peab olema kesksel kohal riiklikus kooliarendussüsteemis; 2) vastutust ja enesetäiendamist tuleks vaadelda kahte tegevusvaldkonda siduva strateegiana; 3) aja ja vahendite kasutamine on kooli arendamise võtmeküsimus; ja 4) kooli välishindamine peaks jätkuma, kuid koostöö vormis koolide ja kohalike omavalitsustega. Inspectorate (2012) läheneb sisehindamisele kui pideva kontrolli ja küsimuste kordamise meetodile, mis on otsekui töötajate/õpetajate peegliks tehtud töö osas.

OECD on nüüdseks juba üle 50 aasta tegutsenud kui “edukate riikide klubi”, mis kogub andmestikku kõikidest eluvaldkondadest, analüüsib neid süvitsi ja teeb andmebaasi kõigile kättesaadavaks. Koolide sisehindamise süsteemi loomiseks on palju riike viimase kahekümne aasta jooksul arendanud välja meetodeid ja mehhanisme, et parendada hindamist ja eneseanalüüsi kõikides koolitasemetes (Nusche, Earl, Maxwell & Shewbridge, 2011). Norras on loodud Riiklik Kvaliteedi Hindamise Süsteem (*National Quality Assessment System*, NKVS) haridussektori jaoks juba 2004. aastal, mille raames kõigepealt kogutakse andmestik, töödeltakse seda ja seejärel pakutakse seda neile, kes tegelevad arendustööga – koolid, koolide juhtkonnad ja haridusametnikud (Nusche, et al. 2011). Lisaks viiakse läbi pidevaid küsitlusi õpilaste hulgas, juhitakse veebis põhinevat Kooliportaali, et andmeid oleks võimalikult laial skaalal võimalikult paljudele kasutajatele (Nusche, et al. 2011). Sarnaselt Norraga on Portugal tegelenud koolide hindamise süsteemi loomisega juba 2001. aastast saadik, mil käivitati riiklik monitooruring. Esimene välishindamise tsükkel toimus aastatel

2006–2011, riiklik õpetaja hindamise programm käivitati 2007. aastal (Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012).

Rahvusvahelisi uuringuid on OECD põhiliselt teinud läbi PISA ja TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) uuringute, mis analüüsivad praktiliselt kõike, mis kooliga on seotud. PISA on iga 3 aasta tagant läbiviidav küsitlus, mis põhiliselt keskendub haridussüsteemide hindamisele 15-aastaste õpilaste oskuste ja teadmiste mõõtmise kaudu (PISA kodulehelt). TALIS uuring on iga 5 aasta tagant toimuv põhjalik küsitlus, mis uurib põhiliselt õpetajate ja koolide hinnangut töötingimustele ja õpikeskkonnale (TALIS kodulehelt). Eesti on osalenud PISA uuringutel 2006., 2009. ja 2012. aastal ning TALIS uuringutel nii 2008. kui 2013. aastal.

Eestis on koolide olukorda ja tulemusi mõjutavaid tegureid põhjalikumalt uurinud Türk jt (2011), TALIS-uuringute Eesti osas on avaldanud aruande Loogma, Ruus, Talts ja Poom-Valickis 2009. aastal. PISA 2012. aasta uuringust on Eesti osa kokkuvõtte teinud Tire, Lepmann, Jukk, Puksand, Henno, Lindemann, Kitsing, Täht ja Lorenz 2013. aastal.

#### *1.6 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused*

Bakalaureusetöö eesmärgiks on selgitada, kuidas toimub sisehindamine ja millega arvestavad koolijuhid selle läbiviimisel kahe Tartu ja ühe Võrumaa erakooli näitel. Teave selle kohta, kuidas ja mis põhimõtetel rakendatakse sisehindamist erakoolides, millised mõjud on sellel õppekasvatustsotsessile, kuidas suhtuvad sellesse koolijuhid, mida peab arvestama sisehindamise läbiviimisel, aitab lahti mõtestada probleemipüstitust, mis on esile tulnud 2011. aastal avaldatud uurimuses “Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid” (Türk, et al. 2011) sisehindamise käivitumise kohta erakoolides.

Kuna “Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid” uurimus tõdes, et “sisehindamise protsess on paremini käivitunud suurtes koolides võrreldes väikeste ja erakoolidega” (Türk, et al. 2011, lk 204), siis uurimisküsimusteks püstitati:

- milliseid praktilisi lahendusviise kasutavad erakooli direktorid sisehindamise läbiviimisel;
- milliseid kontekstuaalseid asjaolusid ja põhimõtteid arvestavad erakoolide juhid sisehindamisel.

Oluline on siinjuures leida võimalikke seoseid sisehindamise ja kooli suuruse, kooli kollektiivist lähtuvate asjaolude ning koolijuhi enda isikupäralise omaduste ja tegevuse suhtes.

## 2. Metoodika

Eesmärgi saavutamiseks ja uurimusküsimustele vastuste saamiseks viidi läbi kvalitatiivse uurimustöö põhimõtete alusel koostatud kolm poolstruktureeritud intervjuud kahes Tartu ja ühes Võrumaa erakoolis. Autor valis kvalitatiivse uurimismeetodi, kuna soovis järelduste tegemiseks ja uurimusküsimustele vastuste saamiseks juhendada üksikjuhtumitest. Koolides toimuv sisehindamise protsess on praktikas erinev ning järelikult on ka tulemused ja koolikontekstid muutuvad ja erinevad ning uurimistulemusi ei saa üldistada või üle kanda.

### 2.1 Valim

Bakalaureusetöö valimi suurus on kolm erakooli: kaks Tartus ja üks Võrumaal. Autor valis erakoolid uurimise objektiks, kuna uurimus “Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid” (Türk, et al. 2011) viitab mõningasele väike- ja erakoolide mahajäämusele sisehindamise käivitamisel. Valimis olevad erakoolid (üks suur ja üks väike) suures piirkonnakeskuses ja ääremaal on uurija arvates piisavalt erinevas taustsüsteemis (piirkonna rahvaarv, elatustase, kõrgkoolide lähedus jms), et tekiks võimalus kontrastsetele andmetele, mis omakorda aitaks erineva lähenemisnurga alt otsida vastuseid uurimisküsimustele (erakoolide direktorite rakendusviiside ja põhimõtete kohta sisehindamise läbiviimisel). Koolijuhtide rolli tähtsus ilmneb eriti kõige muu osas (kooli konkurentsivõime tõstmine, kollektiivi julgustamine, juhi eeskuju), mis ei toimu otseselt klassiruumis õpetaja ja õpilase vahel (Leithwood, et al. 2004). Seepärast otsustas käesoleva töö autor viia uuringu läbi koolijuhtidega, mitte valdkonnajuhtidega või õpetajatega. Intervjueeritavate vanus on 35, 47 ja 49 aastat, mis teeb keskmiseks vanuseks 43 aastat ja 8 kuud. Intervjueeritavate tööstaaž koolijuhina on samuti varieeruv: 2,5 aastat, 4 kuud ja 1,5 aastat. Keskmine tööstaaž koolijuhina on seega 2 aastat ja 8 kuud. Koolijuhtidest üks on mees- ja kaks naissoost. Koolijuhtide haridus on varieeruv: kaks on oma erialalt põhikooli aineõpetajad, üks neist on mittepädagoogilise haridusega, kuid uurimuse ajal oli koolijuhtimise täiendõppes. Arutelu osas on intervjueeritavad tähistatud koodidega DA, DB ja DC.

### 2.2 Andmekogumismeetod

Uurimustöö jaoks koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuude abil, mis oma olemuselt koostati probleemikeskseks. Poolstruktureeritud intervjuu ülesehitus võimaldas vestluse kulgu vastavalt iga intervjueeritava vastustest ja nende vastuste tähendustest lähtuvalt suunata, samal ajal hoides vestlust siiski uurimisalusel teemal. Küsimustik koosnes viiest küsimuseplokist, kus igas plokis oli kaks küsimust – seega kokku kümme ettevalmistatud

küsimust. Poolstruktureeritud intervjuu küsimused moodustati lähtudes loogikast, et kuna koolijuhtidel on teadmised ja kogemused sisehindamise läbiviimisest enda koolis, siis suudavad nad vastata väga lühikese reageerimisajaga küsimustele, mis puudutavad sisehindamise korralduslikku ja sisulist poolt, kooli juhtimissüsteemi ja -kultuuri, õppekasvatuseprotsessi meetodite kasutamist, nende endi hinnangut oma motivatsiooni põhjustest, kuid vastamiseks ei pea nad ise analüüsima või looma oma subjektiivseid teooriaid. Viies ehk ühtlasi viimane osa oli mõeldud vaba osana, et intervjuueeritavad saaksid sõnastada ja väljendada vabas vormis oma hinnanguid ja arusaamu antud küsimustes ning tuleksid välja erinevused, eripärad ja erijuhtumid sisehindamise läbiviimisel.

### *2.3 Protseduur ja usaldusväärsus*

Intervjuud kolme erakooli juhiga viidi läbi veebruaris 2014. aastal, ajavahemikul 08.02.2014–20.02.2014. Uuriija oli eelnevalt intervjuueeritavatega kokku leppinud e-posti ja telefoni teel kokkusaamise aja ja koha. Kõigi kolme intervjuueeritavaga on sõlmitud suuline kokkulepe nende anonüümsuse tagamiseks. Intervjuud toimusid rahulikus keskkonnas – direktori kabinetis intervjuueerija ja intervjuueeritava vahel. Selleks, et uurija saaks intervjuu ajal pühenduda täielikult intervjuueeritavale ja vastupidi, salvestati intervjuu digitaalselt sülearvutiga. Salvestamiseks kasutati sülearvutit MacBook Pro ja tarkvara GarageBand.

Esmalt transkribeeriti kõik kolm intervjuud. Edasine tegevus sisaldas intervjuudega põhjalikku tutvumist ja süvaanalüüsi. Järgmine oluline samm oli kirjelduskategooriate moodustamine, mis näitavad ära avalduvate ja korduvate mõistete seosed. Kategooriate loomisel tuli korduvalt muuta ja ümber kohandada kategooriate nimetusi, et vastavate kategooriate sisukirjeldused oleksid võimalikult täpsed ja samas mitte kattuvad ega kordavad. Kirjelduskategooriate moodustamisel otsis autor vastuseid ja seoseid kahele põhilisele esitatud uurimisküsimusele (milliseid praktilisi lahendusviise kasutavad erakooli direktorid sisehindamise läbiviimisel; milliseid kontekstuaalseid asjaolusid ja põhimõtteid arvestavad erakoolide juhid sisehindamisel). Andmete analüüs tehti fenomenograafilise uurimuse põhimõtete alusel, mille eesmärgiks on leida andmestikust selliseid struktuurseid erinevusi, mis selgitavad uuritavate ilmingutega seonduvate käsituste omavahelist seost (Laherand, 2008).

Enne andmete kogumist vaatas juhendaja eksperdina üle intervjuu küsimuste asjakohasuse ja sobivuse. Pärast intervjuu kohandamist viis töö autor läbi kolm intervjuud erakoolide direktoritega. Uurimistöö reliaabluse suurendamiseks kasutas autor mitut võimalust. Esiteks salvestas autor uurimistööd digitaalsele andmekandjale, et oleks võimalik

hiljem kuulata ja kontrollide intervjuude sisu. Teiseks meetodiks oli intervjuude erinevatel ajahetkedel lugemine ja kodeerimine, et saavutada uurijasisene kodeerimiskooskõla.

Uurimistöö usaldusväärsuse suurendamiseks mõõnavad Creswell ja Miller (2000), et kasulik on teha koostööd isikutega, kes ei ole otseselt uurimusega seotud. Seetõttu palus autor sõltumatul koolisüsteemi hästi tundval uurijal iseseisvalt kodeerida mõned leheküljed transkribeeritud intervjuud. Seejärel arutati ja kohandati kodeerimise käigus moodustatud kategooriad ning saavutati kodeerimiskooskõla.

### 3. Tulemused

Selles peatükis käsitletakse täpsemalt käesoleva uurimistöö raames läbiviidud intervjuusid kolme erakooli direktoriga. Intervjuude eesmärgiks oli saada selgitusi ja kirjeldusi rakendatavatest praktikatest ja põhimõtetest kooli sisehindamisel, koolijuhtimisel, direktorite enda tausta mõjust koolijuhtimisele ja õppekasvatuse protsessi meetodite seostest sisehindamisega. Intervjuudest saadud vastused grupeeriti ülaltoodud parameetrite järgi tulemuskategooriatesse, selgitamaks erinevaid arusaamu, tõekspidamisi ja kogemusi, mis avalduvad ja kaasnevad haridusasutuse juhtimisel. Sisehindamise ja õppekasvatuse protsessi meetodite erinevad osad ja taustsüsteemi loovad asjaolud, mida intervjuueeritavad välja tõid, on kirjeldatavad kaheksa erineva kategooria abil:

1. koolijuhi taust ja koolijuhiks saamine;
2. motivatsioon koolijuhina töötamisel;
3. koolijuhtimine ja kollektiivi kaasamine;
4. sisehindamise läbiviimine, tulemused ja mõju koolile;
5. õppekasvatuse protsessi meetodite olulisus;
6. õpetajate ettevalmistus ja kogemused;
7. erakooli järjepidevus ja erilisus;
8. kristlike põhimõtete järgimine koolijuhtimises ja -korralduses.

Järgnevalt on autor esitanud ülaltoodud kaheksa kategooria kirjeldused koos näidetega intervjuudest, mis avavad kategooriate sisu ja tähenduse.

#### *3.1 Koolijuhi taust ja koolijuhiks saamine*

Koolijuhi taust ja koolijuhiks saamine on esimene tasand, mida on vaja selgitada, et saaks esmase kujutluse sellest, kes on koolijuht oma hariduselt, mis on direktori roll, kuidas ta näeb enda elukäiku minevikust kuni koolijuhiks saamiseni ja kuidas see mõjutab tema juhtimiskäitumist ja -mudelit. Koolijuhiks saamine võib olla nii planeeritud kui ka planeerimata või ootamatu. Sellegipoolest, Kukemelk ja Lillemaa (2010) leidsid oma uurimuses, et koolijuhi amet kui selline, on üldjuhul üsnagi järjepidev ja kestev, st. et 121 ankeedi kohta ligi kolmandik koolijuhtidest oli antud ametis töötanud üle 20 aasta (kuigi nad mõõnavad, et valim polnud esinduslik ja seega ei saa seda üldistada kõigile direktoritele Eestis). Põhjuseid, et olla direktor, on mitmeid: soov teha karjääri, püüe anda edasi oma ideid



ja mõtteid haridusvaldkonnas kõige efektiivsemalt, olla ajutiselt ametikohal kui selleks vajadus peaks tekkima, või ka näiteks eraelust lähtuvalt (näiteks kui oma lapsed käivad samas koolis):

*DA: Läksin õppima õpetajaks kui ma olin juba suhteliselt eakas. Lõpetasin õppe Tartu Õpetajate Seminaris 2001. aastal klassiõpetajana. Siis lisasin juurde hiljem veel ajaloo ja ühiskonnaõpetuse, see on siis täiendõpe. Et põhikooli ulatuses võin seda õpetada, ja töötasin alates 2001. aastast siin koolis klassiõpetajana. Praegu olen osalise ajaga ajalooõpetaja ja annan ka inimeseõpetust ja ühiskonnaõpetust...koolijuhiks ma sattusin väga sellise ootamatu juhuse, noh, jah, elu sunnil 2011. aastal, ütleme niimoodi, et augustikuus. Ja esimese aasta esimene õppeaasta, see 2011/2012, olin ma KT. Aga no samal ajal läksin ka juhtimiskoolitusele, nii et praegu jookseb mul kolmas koolijuhi aasta.*

Koolijuhte lähemalt uurides selgub, et intervjuueeritavad on kõik erineva taustaga. See tähendab, et iga intervjuueeritava kogemus koolijuhiks jõudmiseni on erinev ja varieeruv. Näiteks ei kattu intervjuueeritavate hariduslik tase selles mõttes, et kõigil neist ei ole magistrikraadi või siis hetkel omandatud sellega samal tasemel olevat kvalifikatsiooninõuet. Samuti selgub, et koolijuhiks võib saada äkitselt, lühikese ettevalmistusajaga:

*DB: No minu koolijuhi karjäär on väga lühike ehk algas eelmise aasta septembris seoses sellega, et meie eelmine direktor otsustas vahetada töökohta...et siis seda õpetaja töökoormuse tõttu ei saanud seda keegi vastu võtta. Mina olen mõnes mõtes siiski direktori kohusetäitja olude sunnil. See ei olnud minu elu eesmärk või väga kindel planeeritud karjäär...lõppude lõpuks on see ju mu oma laste ja kogukonnakool. Et staaži on mul siis neli kuud.*

Samas on haridusvaldkonnas võimalik teha ka edukat karjääri. Siinkohal on oluline tajuda kooli kui töökeskkonna mõju organisatsioonis töötajate suhtumisele ja motivatsiooni töö suhtes. Šventickiene (2010) mõnab, et 21. sajandi väljakutsete näol tuleb tegeleda haridusasutuses inimressursside juhtimise filosoofiaga süvitsi, luua lisaväärtust ja vajalikku atraktiivsust konkurentide ees, mis saavutatakse ainult siis, kui investeeritakse pidevalt töötaja arendamisse/eneseharimisse. Eelnevalt väljatoodu mõjutab organisatsiooni töötajate motivatsiooni ning aitab samas fokuseeruda eesmärgile, mida uuendatakse mingi aja tagant regulaarselt. “Töötaja arendamine ei ole ühepäevatöö – see on jätkuv õppimine, kuidas teostada ülesandeid edukalt, teha iseseisvalt õigeid otsuseid...otsida viise, kuidas parandada haridusasutuse tegevust, leida julgust, et pakkuda välja ideid” (Šventickiene 2010, lk 114). Samas võib karjääritegemine olla ka protsess, mis areneb järk-järgult edasi ka mõningate kõrvalehüpetega teistesse eluvaldkondadesse:

*DC: Et selline varane äratundmine õpetajaametis tekkis seal jah juba gümnaasiumi ajal, arvasin, et see tee võiks olla see, mida ma nagu kõndida tahaksin ja õnneks ma*

*nagu pettunud pole. Läksin kolmandalt kursuselt pedagoogilisele praktikale kooli ja sinna ma nagu jäin. Et selles mõttes, olid tunnid ja tegin ühe praktika ja siis aasta lõpuks oli juba igati täiskoormus ees ja niimoodi koolist välja sattunud ma ei ole. Koolijuhtimiseni jõudsin niiöelda etapiliselt, et kõigepealt olin siis juht aineseksioonis, mida ma vedama hakkasin, siis tuli õppejuhi amet ja-ja mõne aja möödudes, noh, tegelikult see aeg oli siis juba, mis ta siis on, sai vist 12 aastat, kui ma juba koolis olin ja alles siis mõtlesin, et võiks korra ka midagi muud elus teha...ei, ta oli tegelikult ikka suht selline teadlik valik, et siis kui ma mõtlesin, et korra koolist välja, teha midagi muud, siis see mõte oli ka, et tulla ikkagi korra rutiinist välja ja vaadata asjadele kuskilt teise positsiooni pealt...siis tekkisid nagu erinevad kandideerimisvõimalused ja siis ma tegin sellise valiku, et erakool on üldiselt ikkagi see, kus oma ideid kõige paremini niiöelda rakendada saab.*

### 3.2 Motivatsioon koolijuhina töötamisel

Koolijuhtide motivatsiooni uurides joonistus välja selgelt kaks erinevat tahku: 1) olla direktor sellepärast, et on vajadus ja sisemine soov teha õppivate laste heaks midagi, mis tuleb enda seest, miski, mida saaks kirjeldada kui “missioonitunnet”; 2) olla direktor sellepärast, et see on üks võimalus realiseerida oma isiklikke soove, ambitsioone, ideid. Missioonitunnet on käsitletud olulise teemana rahvusvahelistes uuringutes (nt. OECD TALIS uuring 2009. aastal). Missioonitunnet on Campbell kirjeldanud kui “oma õndsuse järgimist” (*follow your bliss*) – mingi tegevuse tegemine, millest isik tunneb suurimat rahulolu ja õnnetunnet (Joseph Campbell Foundation).

*DA: Eeh, tegelikult mind, jah, seda on nagu raske öelda, mis motiveerib. Võibolla, kui keegi küsiks, siis ma võiks öelda, et ma olen õpetaja. Mulle meeldib olla koos lastega, mulle meeldib midagi jagada. Seda, millest ma ise olen aru saanud. See on see missioonitunne.*

OECD TALIS uuring keskendus oma 2009. aastal avaldatud uurimuses muuhulgas ka õpetajate missioonitundele, kasutades selle mõõtmiseks erinevaid ankeetküsitlusi. Uuringust selgub, et ligi 71% uuringus osalenud õpetajatest ei hinda rahulolematuse põhjusteks enda missioonitunde vähesust, vaid pigem on rahulolematust põhjustanud muudest ühiskondlikest teguritest (madal palk, tauniv suhtumine vene koolidesse Eestis, prestiiži vähesus või puudumine). Intervjuudest selgus, eeldatavalt madalam palk või mõningane näiline prestiižikuse puudus ametis, ei takista kooli tööle minemist:

*DC: Eks see ikka on kõige enam eneseteostus. Et sul on nagu mingi visioon või idee, siis koolis on seda, ma ei saa öelda, et nagu lihtne või, aga nähtavalt on võimalik seda realiseerida.*

### 3.3 Koolijuhtimine ja kollektiivi kaasamine

Koolijuhtimine on valdkond, mis eeldab laiemat teadmist ja ettekujutust sellest, mida tähendab (era)kool ning seda ümbritsevad juriidilised kehad. Viimase kümnendi jooksul on laiemat kasutust hakanud leidma täieliku kvaliteedijuhtimise (*Total Quality Management*) ideed, parendamaks koolijuhtimist ja sisulist kvaliteeti. “Põhiküsimuseks kvaliteedijuhtimise rakendamisel õppeasutuses on enamasti protsesside ja põhimõtete valiidsus, mida püütakse koolisüsteemis rakendada” (Kukemelk & Lillemaa 2010, kl 50). Nikkanen ja Lyytinen (2005) tõdevad, et traditsiooniline juhtimine keskendub peamiselt küll juhile, kuid siiski on see paljuski töökollektiivi mure. “Juhtimine tähendab ühist mõtlemist ja koostööd...Ka ühise visiooni kujundamine tähendab eelkõige ühist mõtlemist. Oskused ja tahtmine selle läbiviimiseks sõltuvad ennekõike juhust, aga vastutus on ühine” (Nikkanen & Lyytinen, 2005, lk 70).

Intervjuudest selgus, et erakoolidel on tavaliselt juures mingisugune juriidiline üksus, mis aitab koordineerida koolijuhtimist ja -pidamist. Samuti selgus, et koolijuhtimise põhimõtted võivad olla küllaltki samad, kuid praktikas väga erinevad. Üheks selle põhjuseks on kooliga seotud inimeste – eeskätt õpilaste ja õpetajate, mitte niivõrd abipersonali (kokad, koristajad jms) arv. Mida suurem kool, seda suurem on kontaktide ring, mida mööda info peab liikuma ning seega on ka suurem võimalus info takerdumiseks. Seetõttu on oluline, et “individuaalsus, mida ei saa kuidagi pidada kollektiivi edu pandiks” ei tuleks esile (Nikkanen & Lyytinen, 2005, lk 71). Mida väiksem on kool, seda perelaadsemaid suhteid saavad koolijuhid tekitada ja kasutada ning seda vähem on ka formaalsust, mis mõnikord võib tekitada arusaamatusi kollektiivi omavahelistes suhetes.

*DA: Meie kooli pidaja on kogudus. Siis, meil on ühtne niiõelda registreerimisnumber, me oleme ühtne tervik. Meie kooli juhib koolinõukogu, kuhu kuulub direktor, kuuluvad kaks õpetajate esindajat, kuulub koguduse esindaja ja lapsevanemate esindaja. Ja siis igapäevast elu juhib, on meil kindlasti direktor, huvijuht on meil praegu ja kuni viimase ajani oli meil ka õppejuht. Kuna aga tema koormus läks väga suureks, siis me lihtsalt praegu kuni kevadeni seda ametikohta koolis ei pea. Lihtsalt ei ole võimalik.*

Märkimisväärse meeskonnatöö saavutamiseks tuleb rakendada erinevaid meetmeid ja printsiipe, saavutamaks häid tulemusi nii õppetöös kui töökeskkonna kvaliteedi tõstmisel.

“Gümnaasiumis on töötajaskond kaasatud tööde jaotamise ja meeskondade moodustamise protsessi. Selliseid grupe moodustades on võetud arvesse isikuomadusi, kogemusi, kvalifikatsiooni, kaastöötajate soovitus ja võimet saavutada eesmäärke” (Dimentova, 2010, 109). Seega on koolijuhtimises ääretult oluline, mil määral kaasatakse kollektiivi otseselt asutuse juhtimisse. Töötajate motiveeritust saab kasvatada ja suurendada

kui anda rohkem vabadust ja iseotsustamist lahendamaks asutuse olukorda ja tuleviku määravaid küsimusi.

*DC: No meie kooli pidajaks on praegusel hetkel MTÜ. Ja selle harud on siis kool, huvikool ja lasteaed. Juriidiliselt oleme me eraldi toimivad, aga sisuliselt oleme nagu üks haridusasutuse mudel. Nii arengukava kui strateegiate paikapanemine on kolme asutuse põhine. Koolisiseselt on meil juhtimine korraldatud niimoodi, et on lisaks koolijuhile veel õppejuht ja õppejuhi alluvuses siis noorema kooliosa õppekoordinaator. Noh, loomulikult nagu teatud infosulud on olemas. See on see sisekommunikatsiooni osa, mida me sel aastal eriti oleme soovinud parandada. No võtame näiteks asjade arutelu tasandil on niimoodi, et meil on õppega seotud küsimused, on väikese juhtimisrakukese läbi arutamised, kuhu kuuluvad siis koolijuht, õppejuht, huvijuht ja noorema kooliisa õppetöökorraldaja, siis on veel järgmine ring, kus on nagu kaastatud veel ka psühholoog, IKT juht, lasteaiajuht ja huvijuht. Kolmas tase on see, kus meil on igapäevane infokoosolek, kuhu tuleb kogu kooli personal...tegemist on ikkagi nagu ju inimestega. See tähendab seda, et nende inimestega omavahelised suhted peavad olema koostööle toetunud. Samas on ka rohkem minu arusaam, et koolisüsteemi peab hoidma sedavõrd avatuna, et me ei tohi luua situatsiooni, et keegi koolisüsteemis on asendamat. Aga organisatsiooni kui süsteemi toimimiseks on kasulik see, et alates koolitädist lõpetades koolijuhiga on teatud situatsioonides võimalik selline paindlik asendamine.*

Arhipova (2010) tunnistab, et kooli direktor peab mõistma hariduspoliitikat riigis, piirkonnas ja koolis, kuid samas suutma luua koolis selline mikrokliima, mis võimaldab rakendada uuendusi koolis, kasutada iga alluva potentsiaali maksimaalselt, et tulemused oleks võimalikult head, keskenduda koordineeritud meeskonnatöö loomisele ja suhelda kõigi osapooltega: õpetajad ja lapsevanemad.

*DB: Kui on 22 last ja 7 õpetajat, siis juhtimine võiks öelda on teatud mõttes nagu kollektiivne. Mina küll vormistan kõik kohustusliku dokumentatsiooni ning täidan siis selliseid bürokraatlikke nõudmisi, mida kool peab täitma – EHIS-e täitmine, töölepingute sõlmimine. Mis puudutab nagu otseselt juhtimissüsteemi, siis meil on selline omavaheline kokkulepe, et me saame üks kord nädalas esmaspäeviti ühel vahetunnil kahekümneks minutiks kokku. Arutame läbi, mis sellel nädalal teoksil on. Ning samamoodi meil toimuvad kõik sellised ettenähtud regulaarsed õppenõukogude koosolekud regulaarsed. Siis HEV (hariduslike erivajadustega lapsed) koosolekud on regulaarsed. Ning kuna meil ei ole nagu rohkem mingit juhtkonda üks ole, pole õppealajuhatajat, meil ei ole mingit osakondade juhatajaid, siis mingeid eraldi koosviibimisi ei toimu. Võibolla kõige lühemalt kokkuvõttes ongi see, et meil kogu töö käib läbi kollektiivi. Mina üksinda ei võta ühtegi otsust vastu, vad ma arutan need alati läbi nii koolipidajaga, kelleks on lapsevanemad kui õpetajatega.*

### 3.4 Sisehindamise läbiviimine, tulemused ja mõju koolile

Kogu kooli arengu planeerimine lähtub sisehindamise tulemustest, “seega on oluline luua selline sisehindamise süsteem, mis võimaldab läbi viia koolis enesehindamist kõiki koolielu valdkondi haaravalt ning võimaldab tagada selle kaudu kooli personali pideva

arengu” (Salumaa & Talvik, 2004, lk 36). “Õppiva kooli töökultuur areneb pidevalt. Sellele on iseloomulik enesehindamisel põhinev tegevuse eneseregulatsioon...organiseeritud rühma puhul toimub selline regulatsioon koostööpõhiselt...mille aluseks on ühised mõisted ja ühiselt omaks võetud mudelid enda, töökollektiivi liikmete ja kogu kooli töö ning selle arendamisvõimaluste kohta” (Nikkanen & Lyytinen, 2005, lk 69). Sisehindamissüsteemi ülesannete hulka kuulub õppeasutuse juhtimissüsteemi toetamine, õppeasutuse tegevuste ja tulemuste nähtavus, õppeasutuse võimaluste ja oluliste võtmeküsimuste teadvustamine, eesmärkide saavutamisel tagasiside saamine, ressursside kasutamise ja jagamise põhjendamine, põhiriskide vältimine sisekontrolli kaudu, personali toetamine, tunnustamine, motiveerimine ja nõustamine (Kitsing, 2008).

*DB: No nii nagu kõikides koolides, siis sisehindamise jaoks on vastuvõetud mingisugune kord, nii ka meil. Ei ole nii, et teeme näiteks kevadel õpetajate ja õpilastega arenguvestlused ja siis olekski nagu kõik. See kord näeb ette ka kui ma nüüd õigesti mäletan seda, et me kehtestame igal aastal tööplaani, et kuidas me sisehindamist teeme. See tööplaan, see on aastast aastasse enamvähem sama, et kui nüüd muutub oluliselt koolipidamises midagi, või näiteks tuleb klass juurde, või klasside arv väheneb, et siis peaks seda muutma, aga nii, et see plaan näeb ette laias laastus nelja prioriteetse suuna jälgimist aastaringselt: õpilaste arengu jälgimist, õpetajate toetamist, HEV õpilaste toetamist ja eriti see, mis puudutab õppeainete omavahelist lõimimist. Sest sisehindamisega on samamoodi - see on selline kollektiivne tegevus ja ma koolijuhina lihtsalt hoian silma peal, et need asjad saaksid tehtud selle plaani järgi. Et midagi ei kuhjuks näiteks kevadesse, samamoodi, mis puudutab arenguvestlusi õpetajatega, et kui me igal esmaspäeval kokku saame, siis needki on omamoodi väikesed arenguvestlused, kus ma saan teada, mis on nende mured, või mis on mõne õpilase arenguga juhtunud.*

Sisehindamist kui kindlat protseduuri saab läbi viia erinevate meetodite abil. Kitsing (2008) on välja toonud üheksa laiemat valdkonda, mida töörühmad analüüsisid nii kirjalikult (ankeedid, küsitlused jms) kui suuliselt (intervjuud, vestlused, diskussioonid jms): eestvedamine ja juhtimine, personalijuhtimine, koostöö huvigruppidega, ressursside juhtimine, õppe- ja kasvatusprotsess, lastega/õpilastega seotud tulemused, personaliga seotud tulemused, huvigruppidega seotud tulemused ja õppeasutuse näitajad. Hindamistegevuses soovitab Kitsing (2008) muuhulgas tungivalt kasutada ka Demingi ratast.

*DC: Meie jaoks kõige sellisemaks kaalukamaks on vanemate tagasiside. Sellest me sõltume väga palju. Erakoolide tulevik üleüldse on seotud sellega, kuidas vanemad kooli usaldavad. Aasta lõpus on selline suur rahuloluküsitlus, mille tulemused ja kokkuvõtted teeme siis viimaseks üldkoosolekuks. Aga aastasiseselt on arenguvestlused. Klassijuhatajad on need, kes koguvad kitsas- ja rõõmukohad nagu kokku. Siis samamoodi on kollektiivi rahuloluküsitlus, et kuidas nagu nemad aasta jooksul on asja näinud ja kuidas nad seda kõike hindavad. Ja loomulikult ka töökollektiivi sisesed arenguvestlused, kus tagasiside on kõige otsesem...et koolis on*

*üldiselt õpetajaskond ja vanemad küllaltki konservatiivsed. Muutust nad ei armasta ja selgitustööd on mul väga palju, et miks me midagi teeme. Ma arvan, et me oleme praegu sellises muutuv asjas, kus muutused on paratamatud ja tuleb need viia läbi.*

“Kvaliteedi arendamisel ja tagamisel on oluline, et indiviid, rühm või kogu kollektiiv oleks sellele pühendunud, sest see tähendab vastutuse võtmist” (Nikkanen & Lyytinen, 2005, lk 252). Arhipova (2010) toob välja, et “personali edukas töö sõltub inimestest, kes seda juhivad, milline on kooli juhtimine, milliseid isiklikke kompetentse see omab, kas kooli juhtkonna liikmed teevad omavahel koostööd...lisaks on oluline teada, et iga õpetaja didaktiline ja hariduslik potentsiaal oleks maksimaalselt eristatud” (lk 56). Seetõttu on vajalik direktoril teadvustada, et “halvast töötajast on ainult tüli, sest halva töö tagajärgede parandamiseks on vaja veel vähemalt ühte töötajat” (Nikkanen & Lyytinen, 2005, lk 252).

### 3.5 Õppekasvatuse protsessi meetodite olulisus ja rakendamine

Põhikooli riiklikus õppekavas (2010) käsitatakse õppimist väljundipõhiselt, rõhutades muutusi õpilase või õpilaste rühma käitumisvõimes; õpet kavandades ja ellu viies arvestatakse õpilase eripära, võimeid, tausta, vanust, huvi, kogemusi, et õpilase õppekoormus oleks jõukohane, kasutatakse teadmisi ja oskusi reaalses olukorras, luuakse võimalusi õppimiseks ja toimetulemiseks erinevates sotsiaalsetes suhetes (õpilane-õpetaja, õpilane-õpilane), kasutatakse nüüdisaegset ja mitmekesist õppemetoodikat, asjakohaseid hindamisvahendeid ja -meetodeid, mille sisu ja raskusaste võimaldavad õpilastel sobiva pingutustasemega õppida, arvestades sealjuures igaühe individuaalsust.

Seega seaduse järgi on õppekasvatuse protsess kogumik erinevaid tegevusi, praktikaid ja meetmeid, et ühiskonnas toimuks järjepidev teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtuste ja käitumisnormide edasiandmine ja õpetamine (Eesti Vabariigi Haridusseadus..., 1992). Kõik, mis koolis toimub, peab olema mõtestatud ja suunatud laste kui ühiskonna tuleviku tarbeks, kasuks ja heaks. Praktiline viis ehk kooli õppekava, kuidas õppekasvatuse protsess igas koolis konkreetselt toimub, on direktori määrata ja kehtestada (Põhikooli- ja gümnaasiumi..., 2010). See omakorda tähendab, et direktoril on korraga suhteliselt suur vabadus valida sõltuvalt oma kooli suurusest, asukohast ja kollektiivist lähtuvalt sobivaimad ja efektiivseimad meetodid õppekasvatuse läbiviimiseks, kuid samal ajal ka vastutus, et seadusest tulenevaid nõudeid täita.

*DB: ...see aeg on möödas kui õpetaja õpetab õpilast, ehk siis ideaalis õpilane õpib ise. Kuna meil on kuni kuus klassi, siis üks olulisematest asjadest õppekasvatustöö juures on siduda õppimist mänguga ja õppeainete omavaheline lõimimine. Et kui laps õpib*

*näiteks ajaloos mingisuguseid vanasid aegu kõrgtsivilisatsioonide tekkest, siis samal ajal geograafias oskaks ta seostada seda maa piirkonda. Tähtsaim minu arvates on õpetaja eeskuju – see, kuidas õpetaja ise oma olemuse ja isiksusega suudab seda õpilast motiveerida, et õpilane oleks sama tark, sama ilus ja sama hea, eriti algklassides...et kui laps veedab praktiliselt pool oma päevast koolimajas, et siis see teine pool, kui tal pole õppetunde, siis tekibki küsimus, et kuidas see sisustatud on. Kas ta ei tee mitte midagi, või kas teda sunnitakse järgmiseks päevaks oma aineid õppima, või siis tal on mingi selline võimalus vastavalt oma võimetele ja huvidele valida mingi huvitegevus, mis omakorda seob teda jällegi kooliga.*

Koolijuhi paindlikkus ja eelistus õppekasvatuseprotsesside meetodite kasutamisel on kahtlemata erinev. See, millised meetodid on parajasti soosingus või kasutuses, sõltub palju töökollektiivist, selle iseärasustest – töötajate vanusest, haridusest, iseloomust, õhustikust, suhtlusvõrgustikust (kollektiivi omavaheline läbisaamine), kooli või asutuse finantsvõimalustest, õpilaste kontingendist (näiteks HEV-õpilaste osakaal õpilaste koguarvust, õpilaste arv, klassikomplektide suurus), kooli taristust (invalahendused eriti, olmetingimused) ja õppekavas sätestatud ja kehtestatud eesmärkidest.

*DC: Õppeainete lõimimine on üks selliseid võtmesõnasid. Näiteks on meil noorema kooliosa programm, mis on puhtalt ülesehitatud lõimimisele. See tähendab seda, et meil ei ole eraldi õppeaineid, nad on lõimitud kõik üldõpetusse. Programmis, kus nad siis õpivadki siis kõike üldõpetusena teemakesksena. Oluline selle asja juures on see, et lastel tekiks selline suurepärase õpihuvi ja selle huvi hoidmine. See on see, millele me peame keskenduma.*

Novojenko (2010) kirjutab: “Lütseumi õppekorraldus põhineb arengulistel õppemeetoditel, mis on kooskõlas lapse arenguastmetega. See tähendab, et igal vanuseastmel on oma eriline arenguala ja spetsiaalne põhitegevus. Õpetajad peaksid aitama arendada õpilaste õppeaktiivsust, loominguulist teadustegevust, enesekontrolli ja -hindamise oskust ja õpilaste iseseisvat õpet” (lk 63). Järelikult on oluline õppekasvatuseprotsessi meetodite puhul jälgida süstemaatiliselt seda, kellele see on suunatud, kuidas see reflekteerub ning teha vajalikud muudatused ehk kasutada Demingi ratat.

*DA: Meie jaoks on oluline just õpilase individuaalsuse märkamine. Ja tegeleda õpilasega just selles kohas, kus tema on, arvestades tema individuaalseid iseärasusi. Liikuda igaühega tema tempos, et igaüks saaks eduelamuse, igaüks oleks võimeline tunnetama arengut. Arvestada muidugi sellega, mida on räägitud õpilasega arenguveestluses. ... Kõige väiksemates klassides on 4 õpilast, mis on tegelikult jällegi liiga vähe, sest pole hea lapse arengule. Aga siis õpetajatel on küllaltki suur vabadus valida just nende õppemeetodite vahel. Oleme seadnud suuna rohkem sellele, et õpetajad kasutaksid IKT [info ja kommunikatsioonitehnoloogia] vahendeid rohkem.*

*DC: Ma naudin tegelikult seda dokumenti, mis praegusel hetkel ka riikliku õppekavaga koos valmis on kirjutatud. Väga asjalik ja väga mõistlik. Selle ideeline*

*sisu on selline, mis toetab igakülgset laste arengut. Ja selle suureks tugevuseks on see, et ta jätab need teed kooli valida. Aga see tähendabki seda, et see peab olema nagu kooli õlul valida teistsuguseid, ebatraditsioonilisi teid.*

IKT kasutamine õppekasvatuse protsessi käigus pakub uusi, huvitavaid ja innovaatilisi lahendusi õpetamiseks ja õppimiseks. Eeskätt just sellepärast, et õppimine võib nii toimuda põhimõtteliselt ükskõik kus – vaja on ainult internetiühendust ja seadet (arvuti, sülearvuti, tahvelarvuti või mobiiltelefon), et tundi läbi viia. “Eesti õpilastel on vedanud, sest perede majanduslik olukord mõjutab vähe ligipääsu arvutitele ja internetile, oleme maailmas selles kuuendal kohal” (Lorenz, 2009, lk 1). Prei (2013) kinnitab, et ligikaudu 56% õpetajatest (633 õpetajat saatis vastuse uuringu jaoks) kasutab tunnis IKT vahendeid, valdav enamus õpetajatest leiab, et IKT on üldiselt tõstnud õpilaste õpimotivatsiooni ja muudab tunni läbiviimise lihtsamaks ja kiiremaks. Peamiste takistustena IKT kasutamisel nimetasid õpetajad ajanappust, arvuti ja/või projektori puudumist klassis, süsteemsete ja usaldusväärsete e-õppematerjalide puudumist, kiire (piisava) internetiühenduse puudumist, enda väheseid oskuseid ning teadmisi IKT vallas (Prei, 2013).

*DC: Meie sooviks on olla selline innovaatiline, eriti just kaasaegset tehnoloogiat armastav kooslus, et õpetajaid tuleb siis ka selles vallas harida. Jällegi peame nagu päris laialt ette võtma ja vaatama, et ega siin seda kompetentsi väga ei ole. Oleme päris palju seda teed läinud, et ise õpetame ja koolitame.*

### 3.6 Õpetajate ettevalmistus ja kogemused

“Vastavalt kutsestandardile on õpetaja põhitegevusteks õppeprotsessi planeerimine ja juhtimine; õppija juhendamine, tema arengu ja motivatsiooni toetamine; õppeprotsessi analüüsimine ja hindamine ning tagasiside andmine õppijale, tema vanematele/hooldajale; õppija kaasamine õppe sisu ja eesmärkide kavandamisse; õppija toetamine õpi- ja sotsiaalsete oskuste omandamisel. Nende põhitegevuste elluviimiseks valmistatakse tulevasi õpetajaid ette esmaõppe raames, millele järgneb õpetaja professionaalse arengu toetamine nii täiendõppe vormis kui ka kasutades erinevaid mentorluse ja kollegiaalse koostöö võimalusi.” (Schults, 2012) Järelikult on teadlik ja süsteemne enesehindamine täiesti loomulik ja tavapärane osa õpetajatöö juures. Vastavalt sellele, milliste tulemusteni jõutakse enesehindamise analüüsides, tuleb õpetajatel rakendada parendatud meetodid õppekasvatuse protsessi.

“Eesti õpetajaskond on Leedu ja Norra kõrval üks vanemaid ning Leedu, Bulgaaria, Slovakkia ja Sloveenia kõrval ka üks feminiseerunumaid” (Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis, 2009, lk 7). See tähendab, et õpetajad Eestis on oma tööd teinud mitmeid aastakümneid, mille jooksul on välja kujunenud teatud rutiin ja töövõtted, et töö võiks olla



võimalikult maksimaalse kasuga. Sellegipoolest, “48,7% Eesti õpetajatest ütles, et soovinuks kulutada enesetäiendamisele enam aega, kui neil on võimalik olnud” (Loogma, et al. 2009, lk 17). Tartu õpetajate hulgas läbi viidud küsitluse tulemusena selgus, et neljandik õpetajatest on kaalunud võimalust vahetada ametit, mida põhjendati ebastabiilse hariduspoliitikaga, madala töötasuga, suure töökoormuse, töö pingelisuse, õpilaste käitumisraskuste ja isikliku arenguga seonduvate teguritega (Schults 2012). Siit joonistub välja mitu olulist tegurit, mis kirjeldab Eesti õpetajaid: enamus õpetajaid on pika staažiga naised, kes soovivad ennast rohkem täiendada, kuid tajuvad, et õpetajatööga kaasnevad mitmed väljakutsed ja probleemid.

*DC: No ikka on olnud olukordi, kus paljuski probleem ongi see, et õpetajad on tulnud ülikoolist ja tahavad teha nii nagu ülikoolis neile õpetati. Aga reaalne elu nõuab midagi muud. Aeg on päris palju edasi liikunud ja ma olen üsna kriitiline olnud seniajani selle ülikoolis pakutava ettevalmistuse osas pedagoogide suunas. Olen kriitiline selle suhtes, mida ma ise õppisin, sest realselt kasu on olnud mul suhteliselt vähe. Nüüdseks on olukord muutunud, et need reformid, mis on tehtud, ma arvan, et nad kannavad vilja ja olukord läheb paremaks. Et ülikoolist tulevate õpetajate ettevalmistus on märkimisväärselt paranenud. Aga täienduskoolitused on need, mida tuleks jätkuvalt läbi viia ja see on ka meie suunast lähtuv.*

Õpetaja ettevalmistus ja selle rakendamine koolis tööl olles on ilmselt suures seoses õpetaja enda isiksusega, kooli kui üksuse sisekliimaga, kollektiiviga, kooli võimekusega pakkuda õpetajatele parima kvaliteediga töökeskkonda ja ka õpilaste kontingendiga. Võimalike probleemide ennetamiseks ja paremate lahenduste leidmisteks käivitati Eestis 2004/2005. õppeaastal riiklik kutseasta programm, mis on õpetaja professionaalse arengu toetamise meetmeks üleminekul esmaõppest täienduskoolitustele (Eisenschmidt, 2006).

*DA: Ma olen tundnud, et puudu jääb oskustest erivajadustega lastega. Et neid pole nagu täpselt ette valmistatud selle jaoks, mis neid klassiruumis ees ootab. See on nähtavasti selline, et tuleb ilmselt ainult läbi praktika. Sest praegu on suund sellele, et integreerida erivajadusega lapsed kõik tavaklassi, selleks peab siiski olema õpetajal teistsugune ettevalmistus ning abipersonal ja sellega ma nõus ei ole. Piisab kui 24 õpilasega klassis on paar hüperaktiivset ja tähelepanuvajadusega õpilast ja ongi rahu rikutud. Sisehindamise kohta ütlesin veel, et see on väga vajalik. See on ju indikaator, millega kooli hinnata ja kuidas analüüsida. Ja need õpetajad, kes ei soovi ennast analüüsida või lihtsalt ei taha peeglisse vaadata, siis nemad ei sobigi õpetajateks.*

### 3.7 Erakooli järjepidevus ja erilisus

Erakool kui üksus erineb munitsipaal- või riigikoolist põhiliselt sellega, et otsene kooli pidaja ei ole mitte riik, vaid aktsiaselts, osaühing, mittetulundusühing või sihtasutus (Erakooliseadus, 1998). Seega on Eesti õigusruumis loodud kord, millega iga huvigrupp võib soovi korral luua vajadusele vastava asutuse. Põhjuseid, miks üleüldse luua erakool, on

erinevaid: mingi kogukonna aktiivsusest tulenev soov kindlustada oma lastele parim kättesaadav haridus (sellisel juhul oleksid lapsevanemad ise kooli pidajad ja omanikud), vastuolud või probleemid riigi poolt pakutava teenusega mõnes piirkonnas või kogukonnas (näiteks vald suleb mõne väikse põhikooli, kuid piirkonna elanikud soovivad kooli säilitada oma kodude läheduses ja loovad seetõttu erakooli), lastevanemate või kogukonna maailmavaatest tulenev soov või vajadus luua uus kool (näiteks mõne religiooniga seotud kogukonnad, kes asutavad oma kooli: Tartu Peetri kool, Kaarli kool, Tallinna Püha Johannese kool – kõik luteri koolid avatud 1. september 2013). OECD (2011) uurimuse põhjal selgub, et erakoolides käivad lapsed/õpilased saavutavad paremaid õpitulemusi võrreldes tavakoolidega, kuid see ei tule mitte niivõrd andekamate lastest, paremast õpetamisest, vaid loeb hoopis õpilaste sotsio-majanduslik taust. Ehk siis homogeensema taustaga õpilased saavutavad paremaid tulemusi, kuna nende taust või kodune keskkond soodustab edukust, tulemustele keskendumist ja orienteeritust.

*DB: Kui meil on lapsi, siis küll ei ole üldse probleeme. Sest mina arvan lausa, et sellistes maapiirkondades, kus koolid on väga väikesed - kui vähegi kogukonnal on võimekust, siis erakoolina on isegi parem toime tulla kui munitsipaalkoolil. Sest siis on kogukond rohkem huvitatud sellest, lapsevanemad on just ise rohkem motiveeritud. Üks olulisemaid asju on pere ja kooli koostöö, mida on väga raske saavutada, sest õpetajad, keda sa peaksid kuidagi motiveerima või temaga tegelema, on sul koolis kuidagi ikka hommikust õhtuni, aga just see pere on ju väljaspool. See laps sealt hommikul tuleb, õhtul läheb, ja on ju peresid, kellega on väga raske kontakti saada, aga lapse enda seisukohast ja ühiskondliku elu mõttes, oleks see oluline, kui pere ka nagu kooliga koostööd teeks. See oleks kõige parem nii lapsele kui kogukonnale üldse.*

*DC: Nojah, osalt siin on see asi, et lastevanemate huvi on erakooli puhul ju suurem. Me peame nagu suutma hoida seda erilisust, et see ei kaoks. Kindlasti on erakoolidel selline oma positsioon, seesamune, et saab kasutada erinevat õppemetoodikat, Waldorfpedagoogika ja muu. Erakoolid siis sellise usulise kuuluvuse järgi, jällegi väga oluline, et üks kogukond otsustab, et neil on seda kooli tarvis. Siin ma arvan just, et väikestes maapiirkondades on see, et kogukond tuleb kokku ja tahab panustada. Ja toimibki täpselt nii kaua kui vanemad oma panust ja huvi näitavad. Kui aga ei ole, siis polegi nagu sellel koolil vajadust. Nii et seda erakoolide osa riiklikult tasub hoida, samamoodi nagu munitsipaalkoole. Nii nagu praegu on olemas üldhariduskoolid, siis nende kõrval on sageli hoopis vanemate ja ettevõtjate huvist lähtuvad huvikoolid.*

### 3.8 Kristlike põhimõtete järgimine koolijuhtimises ja -korralduses

Eestis on põhiseadusega tagatud usuvabadus kõikidele kodanikele (Eesti Vabariigi Põhiseadus., 1992). Lisaks ei tohi kedagi diskrimineerida või õhutada vägivalda usulise kuuluvuse tõttu (Eesti Vabariigi põhiseadus, 1992). Seega on Eesti õigusruumis loodud olukord või võimalus, et kodanikud võivad asutada erakoole ka sellise suunitlusega, mis

kannavad endas avalikult kristlikke väärtusi ja peavad neid eriti oluliseks. Hetkel on Eestis 10 õppeasutust, mis kuuluvad mõnele kogudusele või kristlikule ühendusele või kogukonnale (EHISE, 2014). Selliste õppeasutuste loomise põhjuseid leiab mitmeid: kogudus soovib oma lastele/järeltulijatele pakkuda parimat väärtuspõhist kasvatust, siduda oma laste haridus tugevalt koguduse eluga (Tartu Luterlik Peetri kool).

*DA: Meil oleks võibolla siis võimalik olla veel rohkem oma nägu, võibolla see kristlus paistaks veel rohkem välja. Integreeriksime rohkem Piibli tõdesid, kristlikku eetikat ja lõimiksime neid rohkem. Õpetajad oleksid meil kõik kristlased, see on meil ka praegu selline eesmärk. Aga paraku on niimoodi, et ei ole me leidnud kõiki, oleme kasutanud inimesi, kes on lihtsalt kristliku maailmavaatega. Sellest lähtuvalt on meil tekkinud ka mõningaid probleeme, et me ei ole alati mõistnud asju ühtemoodi... Ütleme nii, et see on selline tegelikult lapse õpetamine, ja kristlik õpetamine ja kasvatus, mis on ikka nagu põllumehe töö.*

#### 4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks on selgitada, kuidas toimub sisehindamine ja millega arvestavad koolijuhid selle läbiviimisel kahe Tartu ja ühe Võrumaa erakooli näitel. Koolidirektori tõlgendus sisehindamisest ja selle olemusest on aluseks sellele, kuidas sisehindamist tema poolt juhitud koolis läbi viiakse ja mis tulemused või mõju on sellel koolile. Võttes aluseks uurimisküsimused selgub, et koolijuhtide põhimõtted ja praktikad sisehindamise läbiviimisel on jagatavad nelja valdkonda:

- 1) sisehindamise läbiviimine koolijuhi isikuliste omaduste järgi;
- 2) sisehindamise läbiviimine vastavalt kollektiivi suurusele ja kooli struktuurile;
- 3) sisehindamise läbiviimine vastavalt seadusega ettenähtud korras;
- 4) sisehindamise läbiviimine arvestades kooli kollektiivi eripärasid.

Sisehindamise läbiviimine vastavalt koolijuhi isikuliste omaduste järgi on oluline osa mõistmaks, miks (era)koolides sisehindamine võib toimuda võrdlemisi erinevalt. See tähendab aga seda, et sisehindamise tulemuste fookus või orientiir võib varieeruda ja selliseid tulemusi üldistada on ebasoovitav.

Koolijuhi motiveeritust mõjutab suhtumine õpetajatöösse ja töötamine vastutava juhtiva isikuna. Koolijuht DC väljendas enda motivatsiooni põhjuseks soovi ennast teostada, viia ellu enda ideid ja teha karjääri. Samas koolijuhid DA ja DB kirjeldasid enda motivatsiooni alusteks kas oma pere või õpetaja missioonitunnet – soovi anda teadmisi edasi järgmistele põlvkondadele. Knoell (2012) kirjeldab väga täpselt kui oluline on, et õpetaja suudaks leida ühenduse või ühise keele õpilasega, see tähendab, et õpetaja peab pidevalt suhtlema õpilastega ja suutma luua sõbralikud ning vastastikku heasoovlikud suhted, mitte olema kabinetis.

Koolijuht DA oli intervjuueeritavatest ainuke, kes puudutas kristliku kasvatusesemaatika koolijuhtimises ja -korralduses. Samuti eristus kool kollektiivi moodustamise põhimõtetest – tööle eelistatakse võtta samuti kristliku maailmavaatega pedagoogid, et kollektiiv oleks võimalikult homogeenne, ühtne ja kollektiivi hea sisekliima tarbeks sarnaste väärtushoiakute ja -hinnangutega.

Sisehindamise läbiviimisel viitasid kõik koolijuhid õppekasvatustsükli meetodite olulisusele. Erinevused peegeldusid eelistatud meetodi(te) osas. Koolijuht DA pidas oluliseks kristliku kasvatusesemaatika olemasolu, kristlike juhtide eeskuju, individuaalset lähenemist õpilasele ja arvestamist iga õpilase omadustega. Koolijuht DB pidas oluliseks samuti iga õpilase märkamist (aga see on võimalik eelkõige väikese õpilaste arvuga (22) koolis); õpetaja

eeskuju, õppeainete lõimimist ning suuremat tähelepanu HEV-õpilastele. Koolijuht DC rõhutas eriti õppeainete lõimimist alates esimesest kooliaastast ning oma kooli innovaatsilisust selles osas.

Seega erinevad koolijuhtide eelistused ja tõekspidamised piisaval määral, et sisehindamise tulemused võiksid tulla erinevad. Näiteks, kui direktor palub alluvatel hinnata “õppeainete lõimimise efektiivsust” või “õpetaja eeskuju mõju õpilastele”, siis on selge, et need vastused ei ole omavahel võrreldavates kategooriates.

Sisehindamise läbiviimise praktikad vastavalt kooli suurusele ja struktuurile on intervjuude põhjal samuti erinevad. Intervjueeritavad DA ja DB mainisid oma kollektiivi väiksust ja selle tõttu ilmnevat familiaarsemat ning mõnevõrra vähem formaalset töökeskkonda. Sellest tulenevad avatumad ja siiramad suhted, sest nagu koolijuht DC viitab, et kui kool on üks kolmest asutusest, mis ühe juriidilise üksuse allüksusena tegutseb, siis infosulg ja kommunikatsioonihälve on võrdlemisi kerge tekkima.

Lähtudes kollektiivi suurusest erineb koolijuht DC praktika oluliselt koolijuhtide DA ja DB meetoditest. Intervjueeritav DC kirjeldab nende koolis olevat mitut erinevat juhtimistasandit, mis peavad erineva mahuga ülesandeid täitma ning võib eeldada, et omades palju erinevaid töögrupe, siis info ja materjali hulk on suurem – järelilikult ka info töötlemine ja omastamine võtab kauem aega. Koolijuhid DA ja eriti DB toovad esile kollektiivset koolijuhtimist ja väiksemat bürokraatia osakaalu, kuna kollektiiv on piisavalt väike, et saaks ja jõuaks ära kuulata kõikide arvamust ja hinnangut erinevate probleemide või teemapüstituste lahendamisel ja käsitlemisel.

Lapsevanemate rolli ja tähtsust mainisid kõik intervjueeritavad, tõdedes, et kuna õpilaste vanemad on sisuliselt koolipidajad ehk tööandjad, siis tuleb nendega arvestada ja hoida pidevat kontakti. Erinevused ilmnevad kontakti hoidmise meetodites: kasutatakse e-posti teel saadetavaid uudiskirju ja ka lastevanemate koosolekuid. Kuna lapsevanemad on kooli pidajad, möönis koolijuht DC suurt sõltuvust ja aruandekohustust lastevanemate ees. Põhiline ülesanne koolijuhi sõnul on selgitus- ja seletustöö, miks kool otsustab mingeid tegevusi teha. Probleeme lastevanematega suhtlemisel tunnistasid nii DA kui DB, viidates siinkohal mõningate lastevanemate vähest aktiivsust või initsiatiivi kooliga suhtlemisel, mis võib tekitada egamugavaid olukordi.

Sisehindamise läbiviimist vastavalt seadusega ettenähtud korrale on vähemal või rohkemal määral maininud kõik intervjueeritavad. Kuid nagu koolijuht DC mainib, “jätab

riiklik dokument need teed kooli valida, et see peab olema nagu kooli õlul valida teistsuguseid, ebatraditsioonilisi teid”. Põhiliste meetoditena tõid koolijuhid välja arenguvestlused pedagoogidega, tagasiside küsitluslehed lastevanematele, eneseanalüüsi kirjutamise, õpilaste arengu monitooringu ja pedagoogide igakülgse toetamise.

Sisehindamise läbiviimise sagedus ja regulaarsus on samuti iga kooli enda otsustada. Seega on koolide sisehindamise tulemuste analüüside sagedus erinev ehk Demingi ratast rakendatakse koolides erinevalt. Koolijuht DA tõi välja ka üldise vähese kogemuse kvaliteedijuhtimise puhul, mis võib pärssida kooli ja koolikollektiivi arengut. Koolijuht DC kirjeldas, et nende koolis toimuvad arenguvestlused pedagoogidega regulaarselt igal aastal, samamoodi nagu ka tagasiside küsitlused ja üldkoosolekud lastevanematega.

Koolijuht DB andis ülevaate hindamissüsteemist enda koolis, mis põhineb arenguplaanil, mida vastavalt vajadusele muudetakse ja uuendatakse igal aastal.

Sisehindamise läbiviimine arvestades kooli kollektiivi eripärasid tähendab eelkõige koolijuhi nägemust oma kollektiivist. Koolijuht DC tõi välja mõningase kriitika nende õpetajate suhtes, kes on alles ülikoolist tulnud ja seega kogenematud. Samuti viitab ta õpetajate ettevalmistuse mõnigasele puudulikkusele. See kahandab kollektiivi üldist kvaliteeditaset ning nõuab kooli juhtkonnalt täiendavaid finantsilisi lisapingutusi (peamiselt lisa- või täiendkoolitused) pedagoogide taseme ühtlustamiseks. Koolijuht DA lisab, et tema arvates jääb soovida algajate õpetajate ettevalmistus eripedagoogikas, mis mõnikord võib viia õpetamise kvaliteedi klassiruumis tugevale langusele. Koolijuht DB viitab aga enda kooli heale sisekliimale, mis on tekkinud pikemaajalisest koostööst kollektiivi vahel ja kollektiivi väiksusest, mis hoiab ära suhtlemise vältimise võimaluse. Kollektiivi väiksus on samuti koolijuht DB arvates nende puhul antud juhul positiivne, sest oma ülesannetega tuleb kollektiiv toime ja ei esine puudujääke ehk kool täidab oma eesmärgi väiksusest hoolimata.

## Kokkuvõte

Bakalaureusetöös uuriti sisehindamise ja sisehindamiste tulemuste seoseid kahe Tartu ja ühe Võrumaa erakooli näitel. Uurimistöö eesmärgiks oli kirjeldada, kuidas toimub sisehindamine ja millega arvestavad koolijuhid selle läbiviimisel kahe Tartu ja ühe Võrumaa erakooli näitel.

Käesoleva uurimistöö tulemustest ilmnes, et erakoolide sisehindamise läbiviimisel seonduvad omavahel neli peamist asjaolu: koolijuhi isikulised omadused, kollektiivi suurus ja kooli struktuur, seadusest lähtuvad nõuded ja kooli kollektiivi eripärad. Need neli kategooriat moodustavad ühe võimaliku seoste komplekti sellest, kuidas koolijuhid viivad läbi sisehindamist ja millega nad seejuures arvestavad. Fenomenograafia üht teoreetilist seisukohta, mille kohaselt erinevad nähtuste mõistmise viisid tajutavate nähtuse osade arvu poolest, kinnitab asjaolu, et koolijuhid tõlgendasid sisehindamist mõjutavaid tegureid erinevalt – mõni eelistas õppekasvatustsükli meetoditest enim õppeainete lõimimist, mõni aga eeskujuga õpetamist. Need neli kategooriat on üksteist täiendavad, kuid kohati ka vastandavad – koolijuht ei ole ühest küljest rahul sellega, mida pakub riigi poolt tellitud õpetaja õppekava, kuid teisalt nõustub riigi poolt määratud aktidega õppekasvatustsükli meetodite kohta.

Analüüsides koolijuhide vastuseid, ilmnevad seosed kollektiivi suuruse ja sellest tuleneva juhtimisstiili osas. Kõik kolm koolijuhti andsid mõista, et kollektiivi suurusest sõltub info liikumine ja hea kommunikatsioon ning sellele vastavalt ka juhtimise tõhusus. Kuna koolijuhid DA ja DB juhivad väiksemaid koole, siis nemad saavad kaasata pedagooge aktiivselt juhtimisprotsessidesse, mis omalt poolt tõenäoliselt aitab sisehindamiste tulemustel kaasatuse mõõtmisel saada paremaid tulemusi. Koolijuht DC kirjeldatud mitmetasandiline süsteem on teatud mõttes paratamatu, kuna kollektiiv on nii suur, et mõistlik ja efektiivsem on juhtida tasandite kaupa. See aga vähendab üksikisiku vastutust ja “omatunnet”, mis sisehindamise tulemustes võib kaasatuse mõõtmisel kajastuda ohumärgina.

Üks põhjustest, miks erakoolides on sisehindamine aeglasemalt või kehvemalt käivitunud, võrreldes munitsipaal- või riigikoolidega, tuleneb erakoolide suuruse ja seega ka juhtimisstiilide erinevustest, kuna koolijuhid peavad valima hetkeolukorras parima lahenduse, et sisehindamine oleks sisuline ja otstarbekas. Koolijuht DA tõi aga välja ka direktori(te) mõningase kogenumatuse ja teadmatuse, mis võib pärssida sisehindamise läbiviimist ja selle tulemusi.

Teine põhjus võib olla asjaolu, et seadus on jätnud direktoritele suhteliselt suure vabaduse sisehindamise meetodite valimisel. Seega meetodite (arenguvestlus direktori ja

õpetaja vahel vs. õpetajate kirjalik eneseanalüüs) erinevuse tõttu ei saa omavahel võrrelda andmeid, kuna need on kogutud erineval viisil (seega on erinev ka kontekst – vastajatele antud vastamise aeg, vastamise koht, suuline või kirjalik vastamine).

Esimene järeldus koolijuhtide sisehindamise läbiviimisest on, et koolijuhid arvestavad oma kooli kollektiivi suurusega ja kooli arenguplaaniga. Sõltuvalt kooli juhtimisstiilist erinevad ka eelistatud meetodid – nendeks võivad olla nii kirjalikud eneseanalüüsid ja ankeetküsitlused kui ka arenguveestlused direktori ja pedagoogi vahel. Samuti on koolijuhtidel vabadus määrata sisehindamistegevuste läbiviimise ajaline sagedus.

Teine järeldus koolijuhtide praktikast sisehindamise läbiviimisel on, et sõltuvalt enda eelistustest õppekasvatusprotsessi meetodite suhtes, on sisehindamiste fookus tõenäoliselt erinev – kas uuritakse rohkem õppeainete lõimimise kohta, rohkem õpetajate rahulolu kohta või küsitletakse vanemaid. Sellest johtuvalt on ka sisehindamise tulemused koolide võrdluses erinevad.

Kuna koolide sisehindamine on koolijuhtide arvates oluline komponent koolielus, siis tuleks rohkem uurida koolide sisehindamiste mõju pedagoogide töösooritusele. Samuti võiks rohkem tähelepanu pöörata lastevanemate rollile ja mõjule kooliga suhtlemisel.

Käesolevas bakalaureusetöös on mitmeid piiranguid. Esimene piirang puudutab valimi väiksust. Sellest tulenevalt ei saa uurimistulemusi üldistada kõikide erakoolide kohta Eestis. Teine piirang puudutab andmekogumismeetodit – intervjuus puudusid ettevalmistatud küsimused kooli finantsjuhtimise ja -võimekuse kohta, mistõttu ei ole selge, missuguses võimalikus seoses on erakoolide sisehindamise protsess erakooli finantsolukorraga.



## About internal evaluation and self-assessment using the examples of Tartu and Võru county private schools

### Summary

The aim of the study was to find out relations between internal evaluation and internal assessment results using the examples of two Tartu and one Võru county private schools. The purpose was to describe which principles and practices are used and which matters school principals take account of when conducting internal evaluation.

Internal evaluation in Estonian schools is strongly recommended in order to insure continuous development in the quality of education and to improve working environment for pedagogues. This paper reveals four main aspects that are related to internal evaluation process: the characteristics of the principal, the size of the school collective and school organizational structure, requirements set by the law and the peculiarity of the school collective. These four categories create one possible package of understanding how school principals carry out the internal evaluation. Directors apprehend factors affecting the internal evaluations differently — some prefer teaching by role model others by curricular integration. However, those four main categories may also be a bit controversial — some principals are not satisfied with the quality of novice teachers preparation but yet approve the learning process directions given by the state law. Directors also point out the relations between the size of the collective and the resulting leadership method. The necessary movement of information and effectiveness of the leadership depends heavily of the size of the collective and excellent communication. When one runs a smaller collective he can involve more members of the staff to discuss important issues in contrast to larger collective that needs multilayered leadership type that itself has more bureaucracy and slower decision-making mechanism.

Therefore, one of the reasons for weaker internal evaluation process in private schools is surely related to the various sizes of the school staffs and therefore rather different leadership types that affect school as a whole unit. Second reason may be that because the law has given the principals relatively high degree of freedom when it comes to choosing the methods of internal evaluation and assessment.

First inference of the methods used by school principals is that they take account the size of the collective, the school development plan and also the current situation of the school. Also they have the freedom to set the frequency of different evaluation assessments. Second

inference is because school principals are indeed different persons then the focus of the internal evaluation may differ at schools and the results may not be suitable for generalization.

Because school evaluation is important component at schools confirmed by the school principals future studies could examine the effectiveness of internal evaluation to pedagogues performance and the role of parents at private schools.

Keywords: evaluation, principals, private schools.

### Tänuõnad

Täna kolme erakooli direktoreid mõistva suhtumise ning uurimuses osalemise eest. Samuti täna oma sõpra Liisat blabalbal Suur tänu ka juhendajale igakülgselt juhiste ja nõuannete eest.

### Autorsuse kinnitus

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

Allkiri:

## Kasutatud kirjandus

- American Society for Quality.** *Plan-Do-Check-Act (PDCA) Cycle*. Külastatud aadressil <http://asq.org/learn-about-quality/project-planning-tools/overview/pdca-cycle.html>.
- Arhipova, O.** (2010). Kooli töö tulemuste hindamine. Muutuste olemus ja strateegia. Juhi isikuomadused. Kukemelk, H., & Tondi, J. (Koost.). *Koolijuhtimise hea kogemus Eestis, Lätis ja Leedus*, lk 49–58. Tartu Ülikooli kirjastus.
- Balanced Scorecard Institute.** *The Deming Cycle*. Külastatud aadressil <http://balancedscorecard.org/thedemingcycle/tabid/112/default.aspx>.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L.** (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Dimentova, R.** (2010). Hea juhtimistegevuse esitus. Kukemelk, H., & Tondi, J. (Koost.). *Koolijuhtimise hea kogemus Eestis, Lätis ja Leedus*, lk 105–111. Tartu Ülikooli kirjastus.
- Eesti Vabariigi haridusseadus.** (1992). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/968165>.
- Eesti Vabariigi põhiseadus.** (1992). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/633949>.
- EHISe andmebaas.** Külastatud aadressil <https://enda.ehis.ee/avalik/oppeasutus/OppeasutusOtsi.faces>.
- Eisenschmidt, E.** (2006). *Implementation of induction year for novice teachers in Estonia*. Doktoritöö väitekirj. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Elmore, R. F.** (2000). *Building a New Structure For School Leadership*. Külastatud aadressil [www.educ.msu.edu/epfp/meet/5\\_05.../Elmore\\_New-Structures\\_2000.pdf](http://www.educ.msu.edu/epfp/meet/5_05.../Elmore_New-Structures_2000.pdf).
- Erakooliseadus.** (1998). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/130052012002>.
- European Foundation for Quality Management.** Külastatud aadressil <http://www.efqm.org/efqm-model/model-criteria>.
- Faubert, V.** (2009). *School evaluation: Current Practises in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Papers, No. 42, OECD Publishing.
- Inspectorate.** (2012). *An Introduction to School Self-Evaluation of Teaching and Learning in Primary Schools*. Department of Education and Skills. Inspectorate Publishing.
- Joseph Campell Foundation.** Külastatud aadressil <http://www.jcf.org/new/index.php>.
- Kitsing, M. (Toim.).** (2008). Õppeasutuse sisehindamine: Haridus- ja teadusministeeriumi ja ESFi pilootprojekti “Koolikatsuja 2006+” raames valminud materjalid õppeasutuse sisehindamise toetamiseks. Tartu: Haridus- ja teadusministeerium.

- Kitsing, M. (Toim.).** (2008). Õppeasutuse sisehindamine. Haridus- ja teadusministeerium.
- Klimaviciene, V., & Sirutavičiūtė, A.** (2010). Vilniuse Gabijose Gümnaasiumi juhtimisalane kogemus. *Koolijuhtimise hea kogemus Eestis, Lätis ja Leedus*, lk 83–90. Tartu Ülikooli kirjastus.
- Knoell, C. M.** (2012). *The role of the student-teacher relationship in the lives of fifth graders: a mixed method analysis*. Magistritöö väitekirj. University of Nebraska.
- Kukemelk, H., & Lillemaa, T.** (2010). Koolijuhtimisest koolijuhtide hinnangute põhjal. Kukemelk, H., & Tondi, J. (Koost.). *Koolijuhtimise hea kogemus Eestis, Lätis ja Leedus*, lk 40–48. Tartu Ülikooli kirjastus.
- Laherand, M.-L.** (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Leithwood, K., Louis, K. L., Anderson, S., & Wahlstrom, K.** (2004). *How leadership influences student learning*. University of Minnesota, University of Toronto, The Wallace Foundation.
- Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L., & Poom-Valickis, K.** (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
- Lorenz, B.** (2009). *Eesti õpilaste PISA 2009 IKT-alased küsimuste vastused vihjavad kasutamata ressurssidele koolides*. Külastatud aadressil [uuringud.ekk.edu.ee/.../PISA2009\\_IKT\\_analyys.PDF](http://uuringud.ekk.edu.ee/.../PISA2009_IKT_analyys.PDF).
- Lunenburg, F. C.** (2010). Total Quality Management Applied to Schools. *Schooling*, 1(1).
- MacBeath, J.** (1999). Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation. London, New York: Routledge.
- Macbeath, J., Boyd, B., Rand, J., & Bell, S.** (1996). *Schools speak for themselves*. Külastatud aadressil <http://www.teachers.org.uk/files/active/0/schools.pdf>.
- Moen, R., & Norman, C.** (2011). *Evolution of the PDCA Cycle*. Külastatud aadressil <http://kaizensite.com/learninglean/wp-content/uploads/2012/09/Evolution-of-PDCA.pdf>.
- Nabitz, U., Klazinga, N., & Walburg, J.** (2000). The EFQM excellence model: European and Dutch experiences with the EFQM approach in health care. *International Journal for Quality in Health Care*, 12(3), 191–201.
- Nikkanen, P., & Lyytinen, H. K.** (2005). Õppiv kool ja enesehindamine. El Paradiso.
- Novojenko, O.** (2010). Meeskonna loomine ja meeskonnatöö. Kukemelk, H., & Tondi, J. (Koost.). *Koolijuhtimise hea kogemus Eestis, Lätis ja Leedus*, lk 59–69. Tartu Ülikooli kirjastus.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C.** (2011). *OECD Reviews of Evaluation*

*and Assessment in Education: Norway 2011*. OECD Publishing.

**OECD.** (2011). Private schools: Who benefits? - *PISA in focus*, 7. OECD Publishing.

**Ojaveer, O., & Punga, A.** (2010). Kuidas Hugo Treffneri Gümnaasium kindlustab kvaliteedi. Kukemelk, H., & Tondi, J. (Koost.). *Koolijuhtimise hea kogemus Eestis, Lätis ja Leedus*, lk 30–39. Tartu Ülikooli kirjastus.

**Programme for International Student Assessment.** Külastatud aadressil

<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>.

**Põhikooli riiklik õppekava.** (2010). Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>.

**Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus.** (2010). Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.

**Prei, E.** (2013). IKT vahendite kasutusaktiivsus Eesti üldhariduskoolides. Tallinn.

**Salumaa, T., & Talvik, M.** (2004). Sisehindamine koolis. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.

**Salumaa, T., Talvik, M., & Saarniit, A.** (2007). Strateegiline juhtimine ja sisehindamine koolis. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.

**Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D.** (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing.

**Scheerens, J., Ehren, M., Slegers, P., & de Leeuw, R.** (2012). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country background report for the Netherlands*. OECD Publishing.

**Schults, A.** (2012). Pedagoogide tugisüsteem. Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.

**Šventickiene, A.** (2010). Kooli atraktiivsusele keskenduv inimressursside juhtimine.

Kukemelk, H., & Tondi, J. (Koost.). *Koolijuhtimise hea kogemus Eestis, Lätis ja Leedus*, lk 115–118. Tartu Ülikooli kirjastus.

**Swaffield, S., & MacBeath, J.** (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239–252.

**Tartu Luterliku Peetri kool.** Külastatud aadressil <http://www.luterlik.edu.ee/node/66>.

**Teaching and Learning International Survey.** Külastatud aadressil

<http://www.oecd.org/edu/school/talis-about.htm>.

**Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, K., Irs, R., & Pukkonen, L.** (2011).

Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid. Tartu Ülikooli multimeediatalitus.

**Õppeasutuse sisehindamine.** (2006). Haridus- ja teadusministeerium.

## Lisa 1

Koolijuhtidega tehtud intervjuu kava.

Intervjuu kava ja ülesehitus.

I osa – sissejuhatus ja küsimused intervjuueeritava senise töökogemuse ja –praktika kohta, et leida taustkontekst ja lähtekoht individipõhiselt;

II osa – küsimused intervjuueeritava juhitava kooli töökorralduse kohta, et saada taustkontekst ja lähtekoht organisatsioonipõhiselt;

III osa – küsimused intervjuueeritava juhitava kooli sisehindamise läbiviimise kohta;

IV osa – küsimused intervjuueeritava juhitava kooli õppekasvatusprotsesside kohta;

V – kokkuvõtte ja lõpetavad küsimused.

I osa.

1. Palun kirjeldage oma senist pedagoogi- ja/või koolijuhi karjääri, lisaks nimetage palun oma erialane haridus ja vanus.

2. Mis motiveerib Teid oma ametis töötama?

II osa.

3. Palun kirjeldage oma kooli juhtimissüsteemi.

4. Mida peate selle juures kõige olulisemaks?

III osa.

5. Palun kirjeldage oma kooli sisehindamis protsessi.

6. Milliseid tulemusi ootate sisehindamistulemustest kõige rohkem?

IV osa.

7. Milliseid õppekasvatus(protsessi) meetodeid peate kõige olulisemateks? Miks?

8. Kas ja kuidas suudate selgitada oma alluvatele õppekasvatusprotsesside olulisust? Kas on üldse tarvidust selgitada?

V osa.

9. Kuidas näete oma kooli arengut 5 aasta pärast?

10. Kas ja mida tuleks Teie arvates muuta koolijuhtimises nii riigi- kui KOV tasandil?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Toivo Perend (sünnikuupäev: 04.09.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “Sisehindamise ja õppekasvatuse protsessi meetodite seoseid Tartu ja Võrumaa erakoolide näitel”, mille juhendaja on Hasso Kukemelk,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 14.05.2014